Sistematización de experiencias de la Acción Social

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

VAS Vicerrectoría de Acción Social

Créditos:

Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Acción Social

Coordinación editorial: Oscar Jara Holliday y Vania Solano Laclé.

Proceso de comunicación y diseño: Maureen Rodríguez Cruz.

Asistente: Nasly Madrigal Serrano.

Diseño gráfico: Rosslyn Sánchez Mora.

Revisión filológica: María del Mar Zeledón Fernández y Gabriela Brizuela Marín.

Sistematizaciones: Adilia Eva Solís Reyes, Beatriz Talavera Vargas, Catalina Cartagena Núñez, Cindy Briceño Mendoza, Gloriana Rodríguez Corrales, María Victoria Zumbado Rojas, Maureen Piedra Fallas, Milena María Cerdas Núñez, Randal Esteban Blanco Navarro, Soledad Hernández Carrillo y Vanessa Villalobos Ramos.

Marzo, 2020.

378.103.097.286
S687s Solís Reyes, Adilia Eva
Sistematización de experiencias de la acción social / [autores] Adilia Eva Solís Reyes [y otros diez]. – [San José, Costa Rica] : Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, 2019.
196 páginas : ilustraciones a color, fotografías a color.

ISBN 978-9930-568-14-9

1. COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD – COSTA RICA. 2. ACCIÓN SOCIAL – COSTA RICA. 3. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA – COSTA RICA. 4. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. VICERRECTORÍA DE ACCIÓN SOCIAL. I. Título.

CIP/3523
CC.SIBDI.UCR

Índice

Capacitación en higiene y manipulación de alimentos para personas con discapacidad intelectual
Milena Cerdas Núñez

Realización de un diagnóstico socioproductivo en San José de Upala
Adilia Eva Solís Reyes

Reflexiones sobre las prácticas de internacionalización y virtualidad
Catalina Cartagena Núñez

Aprendiendo a alborotar el hormiguero
Maureen Rebeca Piedra Fallas
María Victoria Zumbado Rojas

Fomentando el consumo de frutas y verduras en el centro infantil CIUB Caribe
Cindy Briceño Mendoza

Iniciativas comunitarias para el desarrollo en Río Celeste de Guatuso
Vanessa Villalobos Ramos

Radioandante: comunicación comunitaria en Guacimal, Puntarenas
Gloriana Rodríguez Corrales

Comunidad de proyectos de TCU en Santa María de Dota
Soledad Hernández Carrillo

Ferias de exposiciones en inglés en los cantones de Golfito y Osa
Randal Esteban Blanco Navarro

Generación de un espacio académico para el trabajo en comunidad, en Agua Buena de Osa
Beatriz Talavera Vargas

Mapa de Costa Rica. Localización geográfica de los proyectos de acción social cuyas experiencias fueron sistematizadas

Presentación

Vania Solano Laclé [1]

La Vicerrectoría de Acción Social (VAS), en su gestión 2016-2019, interesada en promover procesos de capacitación que enriquecieran la labor de Acción Social que desarrollan las personas docentes y estudiantes universitarias, abrió una convocatoria en el mes de febrero de 2017 para realizar un curso-taller de Formación en teoría y metodología de Sistematización de experiencias de Acción Social.

Este fue impulsado desde el equipo de la Unidad de Gestión de la VAS en cooperación con el Dr. Oscar Jara Holliday, coordinador del Programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), organismo que articula organizaciones, movimientos y grupos que trabajan en la construcción de una educación transformadora en la región, además es director en Costa Rica del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (CEP- Alforja), el cual se dedica a la Educación Popular.

El curso-taller fue realizado con el fin de mejorar la formación en este tema para potenciar los aprendizajes que resultan del quehacer de la Acción Social y superar algunas limitaciones detectadas, como:

- Dificultades metodológicas para que las personas dedicadas a la academia (docentes, investigadores/as y estudiantes) documenten críticamente sus experiencias relacionadas al quehacer en comunidades a través de proyectos de acción social, para generar aprendizajes significativos desde estas.
- Limitación de herramientas que ayuden a recuperar, revisar y valorar el aporte científico de sus prácticas, el enriquecimiento del trabajo teórico y el sentido ético-político en la Acción Social.
- Se cuenta con una noción básica o errónea sobre lo que significa la sistematización de experiencias, la cual suele confundirse con la elaboración de informes descriptivos o narrativos de labores.

Además, se considera importante incorporar procesos de Sistematización de Experiencias desde los mismos objetivos de los proyectos, para que sean parte integral de los abordajes de Acción Social así como recuperar la voz de las comunidades, a fin de pasar de "trabajar en la comunidad" a "trabajar con la comunidad".

Los tres objetivos que fueron planteados para orientar el desarrollo del curso-taller se exponen a continuación:

1Máster Vania Solano Lacle. Antropóloga. Asesora de procesos en la Unidad de Gestión de la Vicerrectoría de Acción Social.

1. Realizar un proceso de formación teórico-práctico en sistematización de experiencias que permita apropiarse de los conceptos y herramientas fundamentales y a la vez ponerlos en práctica en un proceso que aporte al seguimiento y proyección de la acción universitaria.

2. Posibilitar, desde la sistematización de las experiencias concretas, reflexiones críticas y participativas sobre las problemáticas socio-culturales, políticas, técnicas y académicas relacionadas con la Acción Social.

3. Elaborar colectivamente los contenidos para una publicación que divulgue la metodología y los resultados del proceso realizado, así como propuestas para su utilización en el futuro.

El curso-taller fue bimodal y se desarrolló en varios espacios de interacción y práctica: una jornada introductoria, la inscripción de propuestas, las lecturas preliminares y cuatro jornadas completas presenciales y de trabajo grupal, así como el seguimiento y desarrollo de ejercicios individuales. Asimismo, la participación en foros y la discusión de lecturas disponibles en un entorno virtual de la Unidad de Apoyo a la Docencia mediada con TIC (METICS-UCR). Todo este proceso tuvo también como meta la producción de documentos publicables con una síntesis de los resultados de las distintas sistematizaciones. El proceso abarcó 6 meses, iniciando el 30 de marzo y concluyendo el 1 de setiembre de 2017, con un promedio de 4 horas semanales de trabajo.

Este proceso inició con la asistencia de veinticinco personas, cupos que fueron repartidos según las modalidades de acción social mediante una convocatoria dirigida a los proyectos: diez cupos para proyectos de Extensión Docente, cinco cupos para proyectos de Trabajo Comunal Universitario, tres cupos para proyectos de Extensión Cultural, dos cupos para Iniciativas Estudiantiles y cinco cupos para asesorías de la VAS.

Diecinueve personas culminaron satisfactoriamente todo el proceso, de acuerdo con la siguiente certificación:

- Once personas con Certificado de Aprovechamiento.
- Seis personas con Certificado de Participación.
- Dos personas con Certificado de Asistencia.
- Seis personas abandonaron el proceso con y sin justificación previa.

El proceso de selección de los trabajos de esta publicación se realizó tomando en cuenta las notas finales del curso, la asistencia presencial a las sesiones de trabajo y la participación en la mediación virtual. Se seleccionaron finalmente diez sistematizaciones, una de ellas elaborada por dos estudiantes de Iniciativas Estudiantiles; tres elaboradas por asesoras de la VAS y seis elaboradas por docentes. Estas once personas obtuvieron en el Certificado de Aprovechamiento o el de Participación una nota superior a 9.

Las sistematizaciones realizadas abordan diversidad de temas y territorios con los que se vincularon los proyectos de acción social con experiencias en las comunidades de San José de Upala, Agua Buena de Osa, Santa María de Dota, Río Celeste de Guatuso, Puerto Jiménez-Drake-Uvita y Guacimal de Puntarenas, así como mediante proyectos desarrollados desde sedes universitarias con población preescolar y personas con discapacidad intelectual. Otras experiencias de sistematización se centraron en la reflexión del quehacer desde las prácticas de internacionalización y virtualidad de la Educación Permanente y Continua, y de la modalidad de Iniciativas Estudiantiles.

El proceso editorial de esta publicación inició en marzo del 2019, fue coordinado por el Dr. Oscar Jara Holliday y la M.Sc. Vania Solano Laclé, con el apoyo de la Licda. Maureen Rodríguez Cruz, de la Unidad de Comunicación y la asistente Bach. Nasly Madrigal Serrano. Se elaboró un plan de trabajo y una propuesta de estructura de contenidos mínimos de cada sistematización y de la obra conjunta, las cuales fueron discutidas en tres reuniones de trabajo de manera presencial. Posteriormente, se avanzó de manera virtual por medio de herramientas colaborativas en línea que permitieron una revisión colectiva de los contenidos entre la coordinación editorial y cada participante, a lo largo de cinco meses.

Finalmente, los trabajos se sometieron a una revisión filológica por parte de la M.Sc. María del Mar Zeledón Fernández y Licda. Gabriela Brizuela Marín, la cual se realizó también de manera interactiva y en conjunto con la coordinación editorial y las personas sistematizadoras. El diseño fue elaborado por la Licda. Rosslyn Sánchez Mora, diseñadora gráfica.

Agradecemos a todas las personas participantes por su dedicación y perseverancia para lograr esta publicación conjunta sobre los aportes de la acción social de nuestra Universidad y esperamos que sirva de estímulo para seguir produciendo conocimiento académico a partir de las ricas prácticas de acción social y los saberes que en ella dialogan.

Prólogo

El valor de las experiencias de Acción Social Universitaria y la fundamental importancia de aprender de ellas

Oscar Jara Holliday[1]

La Sistematización de Experiencias, como propuesta de producción de conocimiento desde las prácticas educativas, organizativas y de procesos sociales comunitarios, se ha ido convirtiendo, en los últimos años, en una temática de mucho interés en múltiples ámbitos, tanto académicos como no académicos, en entidades públicas, en movimientos sociales, organismos no gubernamentales y agencias de cooperación internacional. Un ámbito particular por el que ha surgido un gran interés, en varios países de América Latina, es el de la sistematización de las experiencias de Acción Social, Proyección Social o Extensión Universitaria.

Una preocupación bastante común que encontramos en estas prácticas está relacionada con la necesidad de fortalecer la producción y la circulación de conocimiento académico en las universidades desde los proyectos, los programas y las actividades de Acción Social. Pese a la reconocida y trillada afirmación de que la acción social es una dimensión sustantiva del quehacer universitario, al igual que la investigación y la docencia, el caso es que no es valorada de igual manera y continúa siendo considerada como un área o una dimensión de menor importancia e incluso prescindible.

Por todo lo anterior, desde el propio campo de las personas que impulsan la acción social, se analiza que es fundamental una visibilización y una valorización de ese quehacer específico, así como de sus vínculos con las dimensiones docente e investigativa, con el fin de romper los compartimentos estancos entre ellas para poder integrarlas efectivamente como partes componentes de un único proceso integral de formación.

En estos tiempos en que la tendencia dominante busca reforzar un enfoque mercantilista sobre las universidades públicas, con el argumento de que lo esencial es la formación de profesionales para cubrir las necesidades del mercado y que, por tanto, los recursos de las universidades deberían centrarse en la tarea docente pensada como una acción cerrada a lo interno del aula, se hace necesario retomar los propósitos y los principios que animaron la reforma

1 Educador popular y sociólogo. Doctor en Educación. Director del CEP Alforja en Costa Rica y Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

universitaria de Córdoba hace más de un siglo. Como dice el reciente Manifiesto de la UCR:

> Debemos reafirmar un modelo de universidad democrático y democratizador, que enfrente la desigualdad y la inequidad, así como la tendencia a la especialización de un saber cada vez más ajeno a los sectores populares y empobrecidos a los que nos debemos. A cien años de la Reforma de Córdoba, la Universidad de Costa Rica levanta la voz de nuevo, reivindicando todo el quehacer universitario, y sobre todo, la acción social o extensión como una práctica transformadora y liberadora articulada íntimamente con la docencia y la investigación. Las comunidades del futuro deberán seguir alimentando a las universidades públicas no solo con los recursos necesarios para su funcionamiento, sino con el cúmulo de saberes y conocimientos que le otorgan vida y sentido. No permitamos que la universidad vuelva a ser ese polvoriento claustro, abierto únicamente a intereses mercantiles. Luchemos por una universidad que, al contrario, haga espacio a la ternura y la esperanza de todas las personas[2].

Desde la época en que se instauró en América Latina la Extensión Universitaria como componente esencial de la actividad académica e, incluso, se llevaron a cabo movimientos impulsores de universidades populares, unido a las experiencias similares que se llevaban a cabo en Europa, el modelo de universidad que se comenzó a propugnar como necesario supuso abrir los muros y los claustros universitarios a las problemáticas más álgidas de nuestras sociedades, a la participación y a las propuestas de los actores sociales mayoritarios de nuestros países. De ahí que se apostara por una universidad pública, gratuita, laica, inclusiva, comprometida socialmente y con programas de alta calidad en la Acción Social, la Investigación y la Docencia, lo cual forma parte de un mismo y único proceso ético, político y pedagógico. La universidad, entonces, debe ser entendida como espacio de debate y confrontación de ideas, como espacio de construcción de pensamiento crítico y de relaciones solidarias.

En los últimos años y de manera progresiva, en Costa Rica, tanto desde esfuerzos interuniversitarios, como han sido las propuestas de las subcomisiones de evaluación y de capacitación del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), como desde propuestas impulsadas por cada universidad en particular, se han llevado a cabo varios procesos de formación y capacitación en teoría y metodología de sistematización de experiencias de acción social, los cuales les posibilitan a las personas protagonistas de esas prácticas de Extensión o Acción Social la construcción de conocimientos académicos provenientes de ese quehacer desafiante y vivo de vínculo con comunidades y sectores sociales[3]. Estos conocimientos, entonces, se buscan articular -gracias a una labor docente crítica y comprometida, con los conocimientos y los aportes provenientes de proyectos y programas de investigación, que contribuyen a la formación integral de alumnas, alumnos y docentes.

La formación en teoría y metodología de sistematización de experiencias de acción social tiene su punto de partida en las necesidades y motivaciones planteadas a sus protagonistas por los proyectos y los programas que se ejecutan en conjunto con personas de comunidades urbanas y rurales, así como a través

2 Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la Universidad Pública y por una acción social transformadora, en conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba. San José, abril 2018.

3 En la Biblioteca Virtual de Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL, podemos encontrar productos interesantes que han sido resultado de estos procesos: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?cat=13
Incluso, la UNA ha conformado una serie editorial con estas producciones: https://www.extension.una.ac.cr/index.php/es/noticas-y-eventos/177-tomos-coleccion-democratizando-experiencias-de-extension-universitaria

de los convenios con escuelas, colegios, instituciones estatales o municipales, entre otros. Se parte de la convicción de que hay riqueza de enseñanzas en las experiencias concretas de Acción Social que no necesariamente estamos convirtiendo en aprendizajes ni en conocimientos académicos. El activismo o la preocupación centrada en la mera ejecución de los proyectos aparece como el principal obstáculo para generar y construir esos aprendizajes, a los cuales hay que dedicarles un esfuerzo reflexivo sistemático y ordenado. Claro, muchas veces el tiempo que se requiere para hacerlo no está considerado en los planes y también hacen falta orientaciones metodológicas y herramientas técnicas que lo posibiliten.

Desde ese punto de partida, la convicción de que las experiencias encierran múltiples y ricos aprendizajes que son necesarios de identificar, descubrir y explicitar, y la necesidad de contar con orientaciones y herramientas para hacerlo, hemos ido explorando rutas posibles y viables para sistematizar las experiencias.

Desde el punto de vista conceptual, se hace necesario diferenciar lo que se entiende comúnmente como "sistematización": ordenar, clasificar o catalogar datos e informaciones dispersas, con el concepto de "sistematización de experiencias" como interpretación crítica de los procesos vividos que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, posibilitan la identificación de aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras. Esta segunda acepción, vinculada siempre a "experiencias", implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación y comunicación. En definitiva, implica realizar un proceso de teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático.

Algunos aspectos claves de la concepción con la que trabajamos[4] son:

- Ubica la Sistematización de Experiencias como una interpretación que tiene como base el ordenamiento y reconstrucción de lo acontecido. Es decir que es el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, narración, clasificación de elementos, análisis y reflexión en torno a la experiencia vivida.

- En esta interpretación se busca identificar la lógica del proceso: dónde, cómo y por qué los distintos factores de la experiencia se relacionaron de determinada manera a lo largo de la experiencia; cuáles fueron los factores más activos y determinantes y cuáles los más dependientes o secundarios: qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron en el proceso y por qué se dieron. Qué fases o etapas ha tenido la experiencia y por qué fue posible pasar de una a otra.

- La interpretación produce conocimientos críticos y aprendizajes significativos, desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Esto implica, muchas veces, que logremos percibir dimensiones y perspectivas inéditas que estaban presentes en nuestras experiencias, pero no las habíamos percibido ni reconocido.

- La Sistematización de Experiencias permite —entonces— apropiarnos críticamente del sentido de la experiencia, no porque éste ya existiera de antemano, sino como un "hacer nuestro" el sentido de nuestra práctica. Por ello viene a ser una construcción crítica y consciente del sentido de la experiencia, lo que posibilita no sólo compren-

4 Esta propuesta teórica y metodológica está contenida y detallada en: Óscar Jara. La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam, 2012: 165-207.

derla en sus fundamentos y tramas invisibles, sino también darnos pistas para su orientación transformadora hacia el futuro.

Los procesos de formación en teoría y metodología de la sistematización de experiencias que hemos estado impulsando se llevan a cabo desde un enfoque de educación popular, es decir desde una perspectiva educativa liberadora, horizontal y dialógica que busca construir un conocimiento transformador y desarrollar capacidades para el cambio social y personal a partir de ello. Esto supone un ejercicio de teorización desde la práctica, el cual está comprometido con procesos transformadores que refuerzan nuestro quehacer como sujetos protagonistas de una historia a construir a partir de los intereses, las necesidades, las aspiraciones y las propuestas de las mayorías populares que sufren asimetrías en nuestras sociedades. Por eso, las sistematizaciones de experiencias de Acción Social Universitaria tienen un doble signo de compromiso con los sectores oprimidos, marginados, excluidos o discriminados de nuestras sociedades. Por un lado, porque los proyectos de acción social significan compromiso universitario con esas problemáticas para buscar cómo superarlas y, por otro lado, porque sistematizarlos, para generar aprendizajes significativos, fortalece la comprensión crítica y propositiva de los sujetos participantes, tanto de los pertenecientes a las universidades como de los integrantes de las comunidades con las que estas trabajan.

Esto último lleva a promover un diálogo de saberes entre los saberes populares y los conocimientos académicos que se entrelazan en los procesos de extensión o acción social, dinamizan, a la vez, la dimensión investigativa y posibilitan el enriquecimiento de la dimensión docente, entendidas como tres dimensiones interconectadas, las cuales son parte de un mismo y único proceso de reflexión y acción que debe caracterizar la educación superior.

En nuestro caso, en los procesos de formación y capacitación en sistematización de experiencias, se han ido siguiendo los momentos (no “pasos” en un sentido lineal ni de aplicación de receta) de una propuesta metodológica que, partiendo de esa experiencia vivida, formula un plan de sistematización en el que es importante:

a) Delimitar el objeto o experiencia a sistematizar (en tiempo y lugar).

b) Definir un objetivo preciso a alcanzar como resultado de esta sistematización.

c) Precisar un eje en torno a los aspectos centrales de la experiencia que nos interesan más y, por tanto, se convierten en un hilo conductor para leer la experiencia.

d) Identificar las fuentes de información con que se cuenta: los registros documentales, fotográficos, sonoros, audiovisuales, etc. y los que habría que conseguir para abordar un conocimiento a fondo del proceso de la experiencia transcurrida.

e) Formular los procedimientos, las técnicas y las actividades a realizar, para determinar las responsabilidades, las fechas y los productos, así como para prever un presupuesto que permita solventar todo el proceso de sistematización.

Una vez elaborado el plan, viene toda una etapa de recuperación del proceso vivido, de mirar la experiencia como proceso mediante el uso de los registros y las fuentes y de identificar sus etapas, actores e interrelaciones. Para ello, habrá que ordenar la información y, también, hacer una reconstrucción histórica con base en el eje de sistematización formulado.

Esta recuperación del proceso es la base para hacer, entonces, toda una labor de análisis de diferentes aspectos por separado y, también, para realizar síntesis e interrelaciones entre los elementos encontrados. Allí, normalmente, surgen hallazgos de diverso tipo que no habíamos percibido cuando ocurrieron o que ahora son visibles por haber relacionado aspectos diversos que ocurrieron durante la experiencia. Este momento, que se caracteriza por posibilitar una "toma de distancia" sobre lo vivido para mirarlo críticamente y que nos permita tener una mirada panorámica y de conjunta, abre las oportunidades, ya no para hacer una descripción de lo ocurrido, sino una interpretación de fondo. Se generan las condicione, entonces, para realizar la interpretación crítica como un momento específico de teorización, de abstracción, de comprensión de causas, factores comunes y diferentes, tensiones y contradicciones que marcaron el proceso y lo definieron. Este es el momento más importante de una sistematización de experiencias, el cual nos debe derivar hacia la formulación de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

Finalmente, estas formulaciones deben ser comunicadas, compartidas y puestas al debate para generar consensos y orientaciones, con el fin de plantear propuestas y líneas de acción para el futuro. Aquí es donde la sistematización de experiencias posibilita no solamente "apropiarse de la experiencia pasada", sino que apunta a "apropiarse del futuro" y orienta con mayor capacidad y proyección lo que se plantea y recomienda hacer.

A partir de lo anterior, mediante talleres presenciales y ejercicios individuales y colectivos orientados virtualmente a través de una plataforma informática educativa (Moodle) y con apoyo de materiales de lectura y audiovisuales, cada equipo o persona que inició el proceso algunos meses antes, se planteó el interés y la necesidad por sistematizar una determinada experiencia de Acción Social, lo cual concluyó con la redacción de un artículo académico que sintetice los resultados de cada proceso de sistematización. También, a partir de todo lo realizado en esta sistematización de la experiencia, algunos equipos o personas, utilizan las fotografías, las grabaciones, los videos y las matrices de recuperación del proceso para elaborar otro tipo de productos comunicativos, ya sea para compartirlos con colegas que trabajan en proyectos de acción social o con las personas de las comunidades con las que se trabajó u otras con experiencias semejantes.

Este libro recoge diez artículos que, como productos académicos comunicativos, fueron producidos a través de un intenso y rico proceso colectivo de formación en sistematización de experiencias de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, durante el año 2017, por el personal docente e investigador responsable y protagonista de igual número de proyectos de Acción Social. Además, incluye un proyecto pensado, llevado a cabo, reflexionado y sistematizado por dos estudiantes.

Pese a que ya hay un camino andado de varios años en este campo, cada nueva experiencia de formación genera aprendizajes diferentes, aborda problemáticas innovadoras, exige variables metodológicas adecuadas a condiciones inéditas y profundiza en nuevas temáticas. De esta manera, poco a poco se van superando las tendencias al activismo que no deja tiempo para la reflexión; la elaboración de informes puramente descriptivos y narrativos que no incorporan reflexiones críticas y la distancia entre el diálogo de saberes que se produce en las experiencias de acción social y los conocimientos producidos en procesos investigativos. Asimismo, está aumentando la cantidad de proyectos que incorporan, desde su planeación, momentos específicos y la indicación de recursos humanos y materiales destinados a la sistematización de las prácticas como ejercicio interpretativo crítico estrechamente

vinculado a la marcha de esos proyectos y no como una tarea externa, puntual o posterior.

Confiamos que el compartir estos aprendizajes contribuya a fortalecer la acción social transformadora en la Universidad de Costa Rica y ayude a valorar la importancia de estos proyectos, así como la necesidad fundamental de sistematizarlos para formular aprendizajes significativos en el ámbito académico y que las experiencias no se pierdan en el activismo o en el anonimato.

Cada producto de sistematización ha implicado un intenso trabajo de ordenamiento, de reflexión, de aprendizaje y de intercambio. Nos alegra haber sido parte de este proceso creador y haber podido aportar, modesta, pero enfáticamente, la convicción de que la sistematización de experiencias de acción social es una tarea esencial que contribuye a que las universidades podamos cumplir mejor nuestro compromiso transformador con la sociedad a la que pertenecemos.

Comunidad de proyectos de TCU en Santa María de Dota

Introducción

Soledad Hernández Carrillo[5]

La Universidad de Costa Rica (UCR), como parte de sus actividades sustantivas, desarrolla la acción social como un espacio de interacción dinámica y de construcción conjunta entre la universidad y las comunidades. En este marco, el Trabajo Comunal Universitario (TCU) es una actividad académica y una práctica pedagógica que contempla la vinculación crítica, comprometida y responsable entre la población estudiantil (de manera interdisciplinaria), los equipos docentes y los grupos y organizaciones comunitarias, en un proceso de enseñanza-aprendizaje y de construcción de estrategias para la resolución de problemáticas con miras a alcanzar transformaciones sociales. El TCU es, a su vez, una apuesta por una formación humanística y ética que genera puentes de comunicación y acción conjuntas de saberes y prácticas diversas para el bien común.

A nivel administrativo, la vicerrectoría cuenta con un equipo de asesoría de proyectos cuyo personal tiene como función acompañar, darle seguimiento, brindarle herramientas técnicas, metodológicas y conceptuales al personal docente de TCU para fortalecer su trabajo.

En el presente documento se recoge la experiencia de la comunidad académica de proyectos de Trabajo Comunal Universitario (TCU) en Santa María de Dota, como estrategia colectiva de asesoría, con el fin de fomentar el trabajo en red entre proyectos de Acción Social.

La propuesta de sistematizar la asesoría, bajo la modalidad de comunidad de proyectos, surge a partir de mi participación como asesora de Trabajo Comunal Universitario (TCU), pues con el equipo de trabajo hemos reflexionado sobre las maneras pedagógicas de acompañamiento a los proyectos, más allá de la revisión de la documentación y el cumplimiento de requisitos; discusión que desde el 2014 estaba sobre la mesa y ha llevado a repensar las formas y el papel de la asesoría y el tipo de vinculación con los proyectos, más en concreto con las personas que coordinan y hacen acción social, en este caso el personal docente. En esta experiencia participamos varias asesoras de la sección de TCU: Rebeca Gu Navarro, quien fungió como coordinadora del espacio y estuvo acompañando a lo largo del proceso de manera más cercana, Mónica Marín Aguilar, que estuvo al inicio del proceso, y Vania Solano Laclé.

5 Licenciada en Psicología. Docente de la Escuela de Psicología. Coordinadora del proyecto de TC-723 Migra-acciones: acompañando a población migrante y refugiada, más allá de las fronteras, de la Universidad de Costa Rica.

Fuente: Anel Kenjekeeva Sancho. Festival Vive Dota. (13 diciembre, 2016).

Así, este ejercicio de sistematización permite compartir aprendizajes desde una de tantas otras expresiones e intentos de trabajo en red promovidos desde la sección de TCU, mirada que comprende la asesoría de proyectos como acompañamiento y aporte para fortalecer los procesos de acción social. Esto se refiere a las tareas de fomentar procesos de facilitación de gestiones, a la construcción de estrategias y dinámicas abiertas a las necesidades de las personas responsables de proyectos que permiten el fortalecimiento pedagógico y a la promoción de una praxis pertinente, lo que se ha llamado una asesoría más allá "del escritorio y la tramitología" que permita habilitar espacios de conversación y de reflexión crítica y constructiva, que partan de los principios del diálogo, la construcción de saberes y el encuentro.

Otro de los intereses y las motivaciones para sistematizar esta experiencia fue el de darle lugar a la reflexión sobre el trabajo que hacemos en la asesoría, como una oportunidad para revivir, analizar y reflexionar las propuestas de trabajo para mejorarlas e insertarlas dentro de las prácticas cotidianas y planes de acción de TCU. Lo anterior implica posicionar y validar la estrategia colectiva de asesoría de proyectos como metodología de trabajo de espacios colectivos de aprendizaje y construcción de conocimiento desde la multiplicidad de miradas y acciones.

Un poco de contexto…

Con el fin de contextualizar la experiencia, cabe señalar los cambios en la Administración y direcciones de las secciones de la Vicerrectoría de Acción Social (VAS). Estas modificaciones implican una revisión de la estructura y organización de la VAS y en su momento, se visibilizó como una posibilidad para incorporar la asesoría colectiva como una forma de acompañar los procesos de TCU y una forma de trabajo en red.

Además, es importante destacar que, en el 2016, los proyectos de TCU involucrados fueron, nuevos en esta modalidad de realizar acción social; anteriormente, sus responsables y las personas colaboradoras tenían proyectos de Extensión Docente, con los que realizaron actividades más de diagnóstico comunitario que no involucraban el trabajo con estudiantes de diversas disciplinas, como es el caso en la metodología del trabajo comunal. Cabe resaltar que ambos equipos de trabajo del TC-654: Promoción de la salud para la prevención del suicidio en la zona de Los Santos, coordinado por Pablo Carballo Chaves y Adriana Maroto Vargas, junto con el TC-652: Migrantes como sujetos políticos, nuevas vías de expresión, coordinado por Silvia Azofeifa Ramos, han tenido mayor receptividad y participación constante en los procesos promovidos por la sección de TCU, lo que ha posibilitado la realización de comunidades de proyectos.

El objeto de esta sistematización fue conocer la experiencia de la comunidad académica de proyectos TCU en la comunidad de Santa María de Dota, zona de los Santos, en el período de marzo a diciembre de 2016. Esto Con el fin de recuperar los aportes de la asesoría de proyectos, para comprender las estrategias y las propuestas utilizadas con miras a mejorarlas.

El de sistematización fue la estrategia colectiva de asesoría utilizado como vía para la construcción de capacidades de los proyectos y sus posibilidades de articulación y trabajo en red.

Metodología

Para el desarrollo de este proceso, es importante mencionar el aporte de los insumos brindados en el espacio mensual de taller, la revisión bibliográfica y el intercambio con las y los compañeros del curso, ya que se recibieron observaciones, preguntas y ejemplos que nutrieron y ayudaron a la sistematización.

De esta manera, se fueron elaborando documentos que delinearon los pasos de la ruta andada, lo cual definió los objetivos y el eje y rememoró los hitos y las situaciones vividas, para luego, con el apoyo de minutas, bitácoras de campo, notas periodísticas, registros fotográficos, organizar la reconstrucción histórica (ver anexo) que, gracias a su exposición y a las preguntas realizadas por el grupo de trabajo, se alimentó y volvió a encaminar con nuevas interrogantes; proceso de reflexión que llevó a preguntarse por el rol asumido desde la asesoría y por la vivencia de las otras personas participantes del proceso, como las docentes coordinadoras de proyectos de TCU y las demás asesoras involucradas.

Para complementar y compartir el proceso de sistematización, se les realizó una consulta a las coordinadoras de TCU por medio de tres preguntas generadoras: ¿Cómo definirían el proceso de asesoría de TCU vivido? ¿De qué manera el proceso de asesoría colectiva contribuyó con sus prácticas de TCU? ¿Qué dificultades y retos identificaron en el proceso vivido? Posteriormente, se gestionó un espacio de reunión con las asesoras de proyectos Mónica Marín y Rebeca Gu donde se compartieron el documento borrador, la reconstrucción histórica y las respuestas de las docentes.

Para finalizar, se integró la información en el documento final y se elaboraron las conclusiones y las recomendaciones.

Camino andado

Al realizar el mapeo de vinculaciones de las asesorías con los proyectos y las actividades desarrolladas en Santa María de Dota, se logró identificar que se había llevado a cabo experiencias de articulación durante una actividad concreta anual, el Festival Navideño, el cual es un evento muy relevante, ya que moviliza y motiva el diálogo entre iniciativas de acción social de la Universidad y los grupos e instituciones de la comunidad.

La experiencia de generar la comunidad de proyectos surgió a partir de una visita a una actividad de un TCU a una finca integral en la zona de Dota, donde trabajaba el proyecto coordinado por Patricia Sedó Masis, TC-486 Contribución a la conservación y revitalización de la cocina tradicional costarricense, ya que se identificó que otro proyecto estaba trabajando con la misma organización y en la misma localidad, pero no se conocían. Este hecho incentivó la organización de un mapeo de TCUs cuya ubicación geográfica se focalizaba en la zona de los Santos y una invitación para reunir los proyectos, que se reconocieran entre sí y compartieran sus objetivos y metodologías de trabajo.

La intención de la sección de TCU era promover la construcción de una red de proyectos para aprovechar sus experiencias, recursos, contactos institucionales y saberes desde sus disciplinas y temas.

Posterior a este espacio, se programó otro encuentro en el que participaron el TC-71 Apoyo a la gestión ambiental local, el TC-230 Desarrollo agroindustrial, el TC-8 Promoción de la enseñanza de la ciencia y tecnología de alimentos y, además, se le extendió la invitación, por parte del TCU, al proyecto TC-654 Promoción de la salud para la prevención del suicidio en la Zona de Los Santos, coordinado por Pablo Carballo Chávez y Adriana Maroto Vargas, para participar en un Festival que tenían programado para setiembre, denominado Vive Dota, celebra la vida. En este espacio se sumó el proyecto TC-652 Migrantes como sujetos políticos: nuevas vías de expresión, coordinado por Silvia Azofeifa Ramos y Anna Matteucci Wo Ching, cuyo aporte fue el de llevar actividades para niños y niñas y el apoyo para la recopilación de fotografías. Además, a este espacio se integró Félix Barboza Retana con el Museo UCR para colaborar con una propuesta de recuperación de la memoria histórica de las y los habitantes de la comunidad de Dota, a través de la fotografía. Un aspecto importante es que Félix tenía un proyecto de Museo comunitario en la zona desde su función de Museo UCR y, además, también, poseía vínculos con la comunidad al ser oriundo de Dota.

Para la actividad de recuperación de fotografías, se organizó un espacio de capacitación para estudiantes de TCU que estuvo a cargo de Félix y el Museo, a través de su persona, coordinó el toldo, el acompañamiento a las estudiantes y el manejo de los equipos de computación para escanear las fotografías, su respectiva ficha y grabación digital.

En este festival, la participación desde la asesoría fue acompañar durante el proceso, por lo que se colaboró con la gestión de algunos equipos técnicos, con el apoyo para el registro fotográfico, con la invitación a la actividad a las personas asistentes de la misa (punto de reunión y convocatoria reconocido en la comunidad) y con la promoción de las actividades entre las personas asistentes.

A partir de esta actividad se recomendó un trabajo más articulado entre los proyectos de TCU para que entre estudiantes también se involucraran más con las personas de la comunidad y en la preparación de materiales para las actividades. Además, se pensó en que se podría realizar una división del trabajo organizativo (planificación y distribución de tareas), la construcción de una agenda de actividades entre los proyectos para la feria de diciembre y la coordinación para el transporte y los materiales. Así mismo, se buscó implicar a otros grupos y proyectos de TCU y acción social para los puestos y las presentaciones (como Danza Universitaria y Teatro Girasol), así como los contactos con grupos comunitarios de baile, música y comidas que quisieran participar.

De esta manera, se coordinaron reuniones de preparación y organización del Festival Navideño, en los que los proyectos tuvieron la batuta y la asesoría

Fuente: Anel Kenjekeeva Sancho. Talleres en Festival Vive Dota. (13 diciembre, 2016).

apoyaba la gestión para este evento. Se generaron propuestas de afiches y formularios para la inscripción de grupos artísticos y culturales y se coordinó con la Oficina de Bienestar y Salud (OBS) de la UCR para el préstamo de mats de yoga para el stand de cine. También, se involucraron representantes de otras redes interuniversitaras que tenían vinculación en la zona, como el Equipo Interuniversitario Los Santos -ILOS. Imagen 3. Clase de Baile. Festival cultural, Sí a la vida.

La participación en ambas actividades permitió tomar en consideración diversos aspectos para la organización de eventos abiertos en espacios públicos; por ejemplo, las fechas importantes de celebración para la comunidad, los días y los horarios de mayor anuencia a participar, las temporadas de lluvia, la recolección de café, las características de la población, la organización de la agenda de la actividad y las propuestas de grupos participantes, los materiales, entre otros.

Para finalizar, se realizó una reunión balance de la actividad y la presentación de cambios de la asesoría, ya que Rebeca ya no coordinaría más el espacio y se sumaría una nueva asesora de proyectos, Victoria Salazar Chávez.

Algunos de los hitos más importantes de la reconstrucción histórica son:

-2015. Convocatoria de los diversos proyectos de TCU que tenían algún trabajo en la Zona de los Santos.

-Mayo-diciembre, 2016. Organización y preparación para actividades públicas en el parque de Santa María de Dota, lo que implicó reuniones previas de organización logística, intercambio de materiales, organización administrativa en temas de facturas, compras de materiales y solicitudes de fondos y de transporte.

-Setiembre-diciembre, 2016. Participación como acompañantes y apoyo de la VAS en el Festival Cultural Vive Dota y el Festival Navideño.

-Abril, 2017. Última reunión entre las asesorías de proyectos y los proyectos de TCU involucrados en esta comunidad. Para esta convocatoria se presentaron varias dificultades ya que, desde inicio de año, la VAS estaba enfocada en el trabajo en red en

Fuente: Anel Kenjekeeva Sancho. Baile Popular en Festival Vive Dota (13 diciembre, 2016).

Upala para la atención de comunidades y trabajo de interproyectos de acción social post Huracán Otto. Además, se dificultó agendar una fecha en la que todas las personas participantes tuvieran disponibilidad. De hecho, a esta reunión Félix Barbosa Retana, de Museo UCR, no pudo asistir. Se agendó una nueva fecha para incorporar a otras docentes que trabajan en la zona y con las que se podría generar alguna articulación.

-Mayo-junio, 2017. Cambios en las asesorías y las coordinaciones de proyectos, además de las funciones y las responsabilidades dentro de la VAS que provocaron la discontinuidad del proceso.

Interpretación crítica

Para el proceso de análisis e interpretación crítica de la experiencia se generaron las siguientes preguntas:

¿Qué cambios se presentaron en el proceso?
¿Cuáles han sido las dificultades?
¿Cuáles han sido los elementos de la estrategia de asesoría que nutrieron el proceso?
¿Por qué es importante este tipo de estrategia?
¿Qué elementos interrumpieron el proceso?
¿Cuál es el rol de la asesoría?

A partir de la sistematización, se identificaron varias estrategias de asesoría que facilitaron y colaboraron con algunas de las actividades desarrolladas conjuntamente por los proyectos de TCU. Por un lado, hubo un apoyo en la gestión administrativa de los proyectos que brindó información sobre las rutas y los manejos presupuestarios; ya que este ámbito de manejo de proyectos de acción social sigue siendo un aspecto que genera muchas dudas,requiere de atención y cuidado y, muchas veces, puede no tenerse el conocimiento de los criterios de la vicerrectoría y en general de la universidad para el manejo financiero de un TCU. Por otro lado, es importante mencionar que, desde la VAS, se facilitaron algunos implementos como el equipo y el apoyo en las gestiones de búsqueda de algunos espacios de reunión para la planificación y la organización.

Otro punto importante de señalar fue el papel de la asesoría en cuanto a su rol articulador entre instancias universitarias y proyectos de acción social. En este caso específico, para la participación en las actividades comunitarias desarrolladas en el cantón de Dota, en aspectos de organización, divulgación, facilidades de materiales, realización de dinámicas, presentaciones y talleres. Por ejemplo, uno de los integrantes de la comunidad de proyectos Museo UCR asistió a las actividades y realizó un registro fotográfico y notas periodísticas para el portal informativo de la Universidad. La Oficina de Bienestar y Salud facilitó colchonetas para acondicionar la sala de cine infantil, Danza Universitaria brindó una clase de baile popular, facilitada por Mainor Gutiérrez Zamora, y el Teatro Girasol participó con la obra teatral Tocando timbres.

La cercanía con los procesos de trabajo de los proyectos permitió conocer las dinámicas, las habilidades, las tácticas y las dificultades que presentan y desarrollan las responsables de los TCUs para el trabajo con instancias comunitarias, como gobiernos y redes locales, entidades universitarias y población estudiantil participante. Esta proximidad permite generar redes de trabajo, confianza y colaboración desde procesos informados.

El trabajo en red impulsa, a su vez, el fortalecimiento de sujetos colectivos, al politizar los espacios y los territorios comunitarios, lo que genera redes de acción para el ejercicio de derechos a partir de la vinculación, el encuentro, el diálogo y el debate como formas de poder e incidencia social[6].

Las metodologías de asesoría colectiva pueden convertirse en una estrategia pedagógica de transformación social, móvil y abierta, en la cual el intercambio de saberes, la comunicación y la articulación entre actores y propuestas, prima sobre las nociones de verticalidad y supervisión institucional. Desde la perspectiva de la educación popular y los aportes de Freire, la apuesta por un trabajo colectivo potencia la creación de mapas de posibilidades y de acciones desde los espacios locales acordes a sus necesidades y abre las puertas al tejido de proyectos entrelazados con una perspectiva multi e interdisciplinaria.

También, se puede afirmar que un proceso de asesoría colectiva comprometido puede facilitar un mayor conocimiento de los recursos que brinda la VAS para el desarrollo de los proyectos y cómo gestionarlos, así como información más general de las acciones que realizan otros proyectos en una misma comunidad. Así, el proceso fue una asesoría integral que comprende tanto aspectos pedagógicos y facilitación de trámites, como de promoción de la acción social.

Es importante mencionar algunas dificultades e inconvenientes que se presentaron con los trámites administrativos, relacionados con los tiempos y los retrasos en cuanto a los pagos de contrataciones de los servicios de alimentación brindados, pues los errores en el proceso administrativo generaron consecuencias negativas en la percepción comunitaria.

A pesar de que el proceso de asesoría colectiva es considerado un acierto, como posicionamiento de una asesoría integral que contempla los aspectos administrativos, la articulación entre proyectos y el acompañamiento al trabajo cotidiano que realizan las coordinaciones de TCU, se consideran sus inquietudes, aciertos y limitaciones. Esta estrategia enfrenta varias dificultades, por ejemplo, implica una dedicación especial de tiempo destinado a los espacios de reunión para coordinación y planificación, visitas a las comunidades, diversas actividades organizadas por los TCU y los procesos de gestión determinados. Todas las actividades mencionadas muchas veces trastocan con los tiempos y las tareas asignadas en la sección de TCU y en los procesos de la VAS y no necesariamente son reconocidas como otra forma de trabajo, aunque implica muchas veces estar fuera de la oficina.

Así, una de las limitaciones sería que la iniciativa que generar este tipo de procesos surge de las funcionarias como una propuesta personal y no como una actividad planificada y programada dentro de los objetivos anuales de trabajo de la sección.

De esta manera, al incluirse como una meta de trabajo sustantivo y cotidiano, se podría plasmar de forma práctica, contaría con el tiempo y los recursos necesarios para realizarse, como modalidad de asesoría colectiva y promover la construcción de comunidades de proyectos bajo diversos criterios de articulación, como las características territoriales, o de la población, también, se posibilita la discusión y análisis de las realidades socio-territoriales y la construcción de propuestas de acción.

6 Jorge Osorio. «Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria». *Polis Revista Latinoamericana*, (7) (2004). Recuperado de: http://journals.openedition.org/polis/62.

Aprendizajes

Esta experiencia ha permitido visibilizar la asesoría como una posibilidad de acompañamiento y de colaboración que podría facilitar los procesos de trabajo de las personas responsables de proyectos, en contraposición a la percepción identificada en espacios de encuentro con personas responsables de proyectos y en espacios informales, en los que prima una visión muy marcada de la asesoría desde la supervisión, la evaluación y la tramitología, por lo que es vista más como una carga que como un apoyo.

Dentro de los aprendizajes se destacan:

- La pertinencia de los procesos de asesoría colectiva como espacios para el debate, la reflexión, el intercambio y la construcción de herramientas y miradas orientadoras hacia prácticas y metodologías que nutran el quehacer docente y estudiantil y que generen sinergias de trabajo conjunto.

- La importancia de registrar la información y de que los datos sirvan de insumo para reflexiones de los procesos, así como la posibilidad de contar con memorias de las acciones realizadas que permitan sentar un registro de antecedentes, logros, dificultades y estrategias de trabajo.

- La estrategia de asesoría colectiva como una forma de conocer e intercambiar estrategias de trabajo entre proyectos de TCUs, al poder habilitar un espacio de encuentro y reconocimiento entre diversos proyectos.

- El acercamiento a los proyectos por medio de estos procesos de acompañamiento de campo y planificación permite conocer las dinámicas y las formas de trabajo de los proyectos de TCU, sus experiencias, sus habilidades, sus fortalezas, sus necesidades y la comprensión de las implicaciones del trabajo con estudiantes, con las actrices y los actores comunitarios e inclusive con sus unidades académicas.

- Así mismo, el proceso vivido afirma la necesidad de una asesoría cercana presente, ya que permitió conocer, desde dentro los procesos de organización, la gestión de procesos que realizan los TCUs, estar al tanto de sus cotidianidades, conocer sus vinculaciones con gobiernos locales, redes interinstitucionales, procesos de producción cultural, así como, la organización y el trabajo que realizan con el grupo de estudiantes y la articulación entre proyectos universitarios de acción social.Este proceso permite encontrarnos, mirarnos, reconocernos, contar con un espacio para despejar dudas, tener apoyos, escucharnos y proponer acciones conjuntas. En lugar de ser una asesoría fiscalizadora, se propuso ser una asesoría del acompañamiento lo que implica también asumir niveles de responsabilidad y compromiso con la acción social.

- También, un aprendizaje del proceso es la posibilidad de construir redes colaborativas de proyectos de acción social, como el enlace y el apoyo

entre secciones como Extensión Cultural y otras instancias y grupos universitarios como Danza Universitaria, Teatro Girasol, Museo UCR e inclusive con otros proyectos de universidades públicas como la red ILOS y los gobiernos locales.

- En este sentido, se resalta la importancia de enlazar y darles seguimiento a los procesos desarrollados por los proyectos, ya que el proceso de asesoría no se limita a la revisión de la formulación, la matrícula y los informes de labores, sino que tiene que ver con el conocimiento de las dinámicas internas de trabajo, las propuestas de contenidos y las metodológicas de los proyectos, los contextos y los escenarios donde se desarrolla y las acciones que realiza.

Es importante destacar el papel de apoyo de la asesoría al personal docente coordinador de los proyectos de TCU en las gestiones logísticas administrativas que, desde la VAS, se puedan brindar.

Por último, un aspecto a considerar es que las formas de gestión interna de la vicerrectoría afectan de manera positiva o como limitante el desarrollo de estrategias de asesoría de esta naturaleza.

Recomendaciones

- Generar, desde la vicerrectoría, espacios de encuentro entre proyectos como forma de promover trabajos comunitarios integrales y procesos de asesoría cercana y vivencial.

- Promover e integrar, en el rol de la asesoría, la promoción de encuentros entre proyectos de acción social y la facilitación del trabajo en equipo y en red entre TCUs, de manera que los procesos con las comunidades puedan ser más integrales.

- La importancia de generar información, tanto a lo interno de la VAS como para el personal docente, sobre los trámites y las gestiones administrativas para la gestión de proyectos.

- La necesidad del reconocimiento de estas iniciativas como formas de trabajo de la asesoría que implican tiempo, flexibilidad y compromiso.

- La promoción de un acompañamiento más cercano, horizontal y dialógico desde las vivencias de los proyectos, lo que permite conocer mejor las metodologías de trabajo empleadas, las potencialidades, los logros, las necesidades, las limitaciones y los obstáculos que enfrentan los proyectos de TCU.

Referencias

Osorio, Vargas Jorge. «Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria». Polis Revista Latinoamericana, 7 (2004): 1-11. URL: https://journals.openedition.org/polis/6267

Pérez, Yglesias María y Meoño, Molina Rita. (2007) *Trabajo Comunal Universitario, la conquista de un derecho*. San José: Comunicación gráfica.

Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, 1980.

Reflexiones sobre las prácticas de internacionalización y virtualidad de las actividades de educación permanente y continua en la Universidad de Costa Rica

Introducción

Catalina Cartagena Núñez[7]

En términos generales, la noción de educación permanente hace referencia a aquellos procesos de adquisición de conocimientos que permiten el desarrollo integral de las poblaciones en los aspectos personales y profesionales. La UNESCO, por ejemplo, concibe la modalidad de la educación permanente dentro de la educación no formal, la cual se caracteriza por "abarcar actividades educativas en las que se adquieren competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general[8]". La educación no formal tiene la particularidad, además, de atender a todos los grupos etarios y de que se desarrolla bajo la modalidad de cursos, seminarios o talleres. Puede, asimismo, constituirse en programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, de destrezas laborales o para articularse con procesos de desarrollo social y cultural. En otras palabras, la educación permanente se relaciona con aquellos procesos formativos que, a lo largo de la vida, permiten el desarrollo de las personas a nivel individual y grupal.

Dentro de la estructura institucional de la Universidad de Costa Rica (UCR), la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) es la encargada de constituir el vínculo principal entre la Universidad y la sociedad por medio de los programas de divulgación, extensión y trabajo comunal; lo anterior de acuerdo con el Artículo 3 del actual Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social.[9] Si se toma en cuenta lo anterior, la VAS, hasta el año 2017, se organizó en tres secciones: Trabajo Comunal Universitario, Extensión Cultural y Extensión Docente. Con relación específica a la sección de Extensión Docente, de acuerdo con los principios de la acción social universitaria, sus funciones están dirigidas a "ejecutar, coordinar, controlar y dirigir las actividades docentes extracurriculares de difusión y complementación[10]" a través de una variedad de modalidades, entre las que se encuentran el trabajo con comunidades, los servicios especiales y la educación permanente. Esta última hace referencia a: "todas aquellas actividades de actualización profesional y capacitación, dirigidas al desarrollo de habilidades para el desempeño en el trabajo, así como integra a las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida[11]".

7 Licenciada en Sociología y Magíster en Ciencias Sociales. Asesora de proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

8 UNESCO. *Glosario del Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo* (2011): 392.

9 El reglamento vigente de la Vicerrectoría de Acción Social data del año 1980. Aprobado en sesión 2706-31, el 14/07/1980 y publicado en La Gaceta Universitaria 65, Año IV, 17/11/1980. Es pertinente aclarar que el Consejo Universitario está valorando una nueva propuesta, con la intención de modificar y reemplazar el reglamento de acuerdo con las condiciones actuales de la acción social institucional.

10 De acuerdo con el Artículo 22, Capítulo IX, Sección de Extensión Docente, del Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social, publicado en La Gaceta Universitaria 65, Año IV, 17/11/1980.

11 Rosalba Calderón y Marilyn Sánchez. «Gestión y aportes de la educación continua en la Universidad de Costa Rica» en el congreso *Las instituciones educativas como impulsoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario.* (Tecnológico de Costa Rica: 2015): 3.

En definitiva, la modalidad educativa no formal juega un papel relevante en la sociedad actual y en el panorama educativo nacional y mundial, en la medida en que les brinda herramientas prácticas a aquellas personas que desean iniciar o continuar el proceso de formación educativa profesional y general.

En este marco, la Universidad de Costa Rica y la Vicerrectoría de Acción Social, en particular, enfrentan el desafío de fortalecer los programas de educación permanente y continua con el objetivo de seguir promoviendo el vínculo con la sociedad, a través de una oferta pertinente y de calidad académica, equitativa y con mayor cobertura que contribuya al desarrollo integral de las personas y la sociedad y que responda, además, a los procesos de transformación de las relaciones sociales y educativas mediadas por la tecnología.

Como respuesta a este desafío, en el marco de los proyectos inscritos en la Vicerrectoría de Acción Social, han surgido prácticas de internacionalización y virtualización de los programas de educación permanente y continua, las cuales se presentan como posibilidades para socializar los conocimientos y los saberes y aprovechar, de igual forma, las ventajas que brindan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como herramientas alternativas e innovadoras.

Luego de considerar este panorama, la sección de Extensión Docente organizó, durante los días 18, 19 y 20 de abril del año 2017, el Seminario Taller de Educación Permanente y Continua: Educación sin Fronteras, cuyos objetivos fueron, por un lado, analizar la conceptualización y la práctica de la internacionalización de la educación permanente y continua de la Universidad de Costa Rica, en el marco de la acción social como actividad sustantiva, para la construcción de una política institucional y, por el otro, fomentar la virtualización de la educación permanente y continua desde un enfoque de docencia multiversa mediante el intercambio de experiencias.[12]

Así pues, mi intención en este documento es presentar los resultados de la sistematización de la experiencia del Seminario Taller de Educación Permanente y Continua: Educación sin Fronteras y reconstruirla a partir de un ejercicio descriptivo e interpretativo para, de esta manera, aportar en las reflexiones que se generan en torno a las prácticas de internacionalización y virtualización de la educación permanente y continua en la Universidad de Costa Rica.

En este sentido, este documento se estructura en tres apartados. En una primera parte, se abordará la sistematización de esta experiencia al presentar la propuesta metodológica a partir de la cual se orientó el proceso; es decir, se exponen los objetivos, el enfoque central y el contexto de esta. En esta etapa más descriptiva, se retoman los antecedentes y se identifican los elementos clave que permiten recuperar y reconstruir la experiencia. En una segunda parte, se presentan las reflexiones generadas a partir del análisis de los momentos significativos de la experiencia, las cuales devienen en aprendizajes y hallazgos. Finalmente, en el último apartado se presentan las conclusiones y las recomendaciones, las cuales buscan enriquecer la experiencia en sí misma, así como brindar las pautas de orientación para los procesos de internacionalización y virtualidad que se desarrollan en el marco de los proyectos de educación permanente y continua en el contexto universitario.

12 De acuerdo con la definición brindada en la página https://multiversa.ucr.ac.cr, docencia multiversa hace referencia a *"un enfoque de flexibilidad curricular par transformar el quehacer docente a la multiversidad de entornos en los que se realizan los procesos de aprendizaje: físicos, virtuales y bimodales, brindando muchas más posibilidades docentes y estudiantiles"*. Para ampliar información se puede consultar la Resolución VD-R-9374-2016, de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica.

Sistematizar la experiencia: una cuestión metodológica

> La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama "próximo compleja" de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de "curiosidad epistemológica" y supone "rigor metodológico" para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento profundo[13].

El ejercicio de sistematización del Seminario Taller de Educación Permanente y Continua: Educación sin Fronteras, inició con el trazado de un plan en el cual se definieron el objeto, los objetivos y el eje de sistematización de la experiencia. Como se mencionó anteriormente, este seminario-taller se desarrolló en el mes de abril del año 2017 y tuvo como expositora y facilitadora principal a la PhD. Mónica López Sieben quien, en su momento, fungía como subdirectora del Centro de Formación Permanente de la Universidad Politécnica de Valencia, España.

En el seminario-taller participaron docentes y administrativos de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia que están vinculados a los procesos, los proyectos y las actividades de acción social y de extensión universitaria de cada una de estas instituciones, así como, también, representantes de la Oficina de Asuntos Internacionales y de la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS) de la Universidad de Costa Rica.

Al tomar en cuenta la diversidad de prácticas de internacionalización y virtualización desarrolladas en el marco universitario, especialmente en el contexto de los cursos de los programas de educación permanente y continua, el objetivo de este ejercicio de interpretación crítica es contribuir al conocimiento de estas prácticas a partir de la identificación de aprendizajes significativos que han surgido sobre estas. Para cumplir con dicho objetivo, el análisis se centrará en los factores institucionales que las han debilitado o que las han fortalecido.

Asimismo, es importante mencionar que, en su momento, este ejercicio de sistematización se concibió como un insumo para el proyecto macro que se estaba desarrollando desde la Vicerrectoría de Acción Social, en aras de consolidar una plataforma tecnológica institucional que permitiera ofrecer cursos en línea o con algún componente virtual en articulación con la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Vicerrectoría de Docencia (METICS). Como resultado de esta iniciativa, en el mes de febrero de 2019, se lanzó la plataforma institucional UCR-Global, mediante la cual los proyectos de acción social, docencia e investigación podrán realizar actividades virtuales de capacitación[14].

13 Óscar Jara. Jara Oscar. *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. (San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja: 2012), 63.

14 La dirección de la página web de la plataforma es global.ucr.ac.cr.

El punto de partida: recuperación histórica de la experiencia

Para la recuperación de la experiencia se partió de los siguientes elementos:

1. La clasificación de la información extraída de las notas de campo, el informe final del seminario-taller entregado por la facilitadora Mónica López Siebén, las notas periodísticas de la Unidad de Comunicación de la VAS y el Semanario Universidad.

2. Entrevista con Marilyn Sánchez Fallas, asesora de proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social.

3. Documentos audiovisuales: fotografías y videos de la experiencia.

4. La identificación de los momentos significativos de la experiencia y su organización a partir de una perspectiva temporal-secuencial.

Antecedentes y contexto de la experiencia

En este apartado, tomando como referencia la entrevista realizada en el año 2017 a Marilyn Sánchez Fallas, asesora de proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social, quien ha asumido el trabajo en la línea de virtualidad, se presenta de manera breve el contexto histórico de la experiencia de sistematización, pues si bien el Seminario Taller de Educación Permanente y Continua: Educación sin Fronteras se desarrolló en un tiempo y espacio definidos, hay varios elementos que lo anteceden y que son importantes de considerar a la hora de interpretar críticamente la experiencia.

En el año 2013, la sección de Extensión Docente comenzó a trabajar en modalidades de proyectos: servicios especiales, trabajo con comunidad y educación permanente y continua. Para darle contenido y forma a cada una de las modalidades, se inició un trabajo de conceptualización, el cual se refleja en los productos de algunas jornadas de reflexión desarrolladas a partir de ese año. Asimismo, al tomar en cuenta que la educación permanente y continua se consolidó como la modalidad principal de acción social de los proyectos de Extensión Docente, se empezaron a considerar los temas de internacionalización y virtualidad como líneas de trabajo con las cuales se podía fortalecer la oferta de cursos en esta modalidad.

En este marco, a partir del mes de junio del año 2016, bajo la gestión de la Vicerrectora de Acción Social, Marjorie Jiménez Castro y la Coordinadora de Extensión Docente, Eugenia Gallardo Allen, se propuso un plan piloto de virtualidad, el cual se puso en marcha en el mes de noviembre del mismo año. El objetivo del plan piloto fue trabajar con un grupo de docentes que incluían o que potencialmente podrían incluir componentes de virtualidad durante la ejecución de sus proyectos de educación permanente y continua, para conocer su experiencia y hacer un diagnóstico de necesidades.

Este plan vinculó a la Vicerrectoría de Acción Social con METICS, la Red Institucional de Formación y Evaluación Docente (RIFED), instancias vinculadas a la Vicerrectoría de Docencia y con el Centro de Informática de la Universidad. De igual forma, el plan piloto buscó darles acompañamiento a los docentes para diseñar o rediseñar los cursos de Extensión Docente con un enfoque de docencia multiversa, el cual les brinda técnicas y herramientas a los docentes a través de la flexibilización del currículo y la innovación de las metodologías de aprendizaje.

El acompañamiento en el plan piloto inició en el mes de noviembre de 2016 con un grupo de 18 docentes cuyos proyectos de acción social, como se mencionó anteriormente, reflejaban tener componentes de virtualidad en su formulación o que potencialmente podrían desarrollarse y ejecutarse integrando elementos de virtualidad, así como también se incluyó a otras personas interesadas en utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza en sus cursos presenciales. Durante el proceso, algunos profesores se fueron incorporando al plan y otros, por el contrario, desertaron de él por diferentes motivos. Como resultado, aquellos que completaron el proceso lograron crear aulas virtuales y planificar cursos con tecnologías didácticas e innovadoras. Para darle continuidad a este proceso, un segundo grupo de funcionarios y funcionarias comenzó a trabajar en mayo del año 2017.

Además del plan piloto, también se trabajó, de manera paralela, en otros procesos. Por un lado, se diseñó un producto guía, esto es, un fascículo o cuadernillo informativo para aquellos docentes que quieren implementar cursos de educación permanente y continua con componentes de virtualidad o con algún uso de tecnologías. Por otro lado, se planteó la posibilidad de trabajar, junto con docencia multiversa, en la implementación de cursos MOOC (Massive Open Online Course), es decir, cursos en línea masivos y abiertos. Finalmente y debido a que el rector de la Universidad de Costa Rica, Henning Jensen Pennington, se desempeñaba en ese momento como Presidente del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, se exploró la posibilidad de que la Universidad pudiera participar en el Espacio Común de la Educación Superior en Línea (ECESELI), para ofertar cursos de educación permanente y continua.

Como antecedente a este plan piloto, además, es oportuno mencionar las gestiones realizadas durante la administración de Roberto Salom Echeverría (Vicerrector de Acción Social, en el periodo 2012-2016) ante el Consejo Universitario para crear la plataforma de mediación virtual para los proyectos de acción social. Precisamente es en este periodo que se plantea la necesidad de crear una plataforma que, a diferencia de las vigentes hasta el momento, permitiera el acceso de personas externas a la universidad. Esto, al considerar que la acción social busca fortalecer la relación de la universidad con sectores externos de la sociedad.

De acuerdo con estos antecedentes, el seminario-taller surgió como una iniciativa de la coordinadora de Extensión Docente, Eugenia Gallardo Allen, y como consecuencia de un encuentro de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA), en el cual la facilitadora Mónica López Siebén compartió experiencias de internacionalización y virtualización. Debido a los buenos resultados de esa experiencia, el objetivo de la visita de esta experta a la Universidad de Costa Rica era reproducir este ejercicio reflexivo, pero adaptarlo al contexto local, con miras a construir una política de internacionalización de los proyectos de acción social en la que se integran componentes de virtualidad.

Así las cosas, los integrantes de la sección de Extensión Docente iniciaron las labores de organización y coordinación del seminario-taller desde los primeros meses del año 2017, para definir el contenido y la metodología de trabajo. Si se considera que el objetivo era que Mónica López Siebén compartiera su experiencia, pero que a la vez esa experiencia dialogara con las prácticas que se desarrollan en el contexto universitario, se planteó la actividad bajo el formato de un seminario-taller.

Reconstrucción: hitos o momentos claves

Seguidamente, se presenta una reconstrucción del Seminario Taller de Educación Permanente: Educación sin Fronteras. Para esto, se toman como referencia los momentos claves o hitos que le dieron forma a la experiencia. En este caso, por tratarse de una experiencia concreta en tiempo y espacio, los momentos significativos coinciden con algunas de las actividades desarrolladas durante el proceso.

Análisis e interpretación crítica

A. Educación sin fronteras: respuestas de la universidad a las nuevas necesidades del entorno globalizado

El día 18 de abril se llevó a cabo la conferencia "Educación sin fronteras: respuestas de la universidad a las nuevas necesidades del entorno globalizado", el cual estuvo a cargo de la expositora principal Mónica López Siebén y cuyo objetivo fue responder a la pregunta: ¿Por qué y para qué internacionalizar? La respuesta a este cuestionamiento, dentro del marco de la educación permanente y continua, está ligada a las tendencias actuales de lo que se concibe como "educación sin fronteras", esto es la idea de un proceso educativo en el cual no existen límites de ningún tipo. Dentro de estas tendencias se encuentran, según la expositora, la globalización, el uso de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de aprendizaje. Asimismo, durante la conferencia se dio cuenta de algunas variables clave de la educación del siglo XXI relacionadas directamente con la ruta de la internacionalización, entre estas: la adquisición de competencias, el rol de la persona docente como facilitador o facilitadora del proceso educativo, las alianzas estratégicas, la multiculturalidad, la innovación, la personalización de la formación, el aprendizaje a lo largo de la vida, la universidad como nodo de conocimiento y la construcción conjunta del conocimiento.

Si bien durante la conferencia se establecieron las tendencias y las variables que condicionan el contexto de la educación en general y promueven la internacionalización como un elemento clave para posicionar a la universidad en el panorama mundial, hay otras discusiones que quedan pendientes y que están relacionadas con las implicaciones que esas tendencias y variables tienen sobre la educación en sí misma. Por mencionar algún debate, por ejemplo, sería pertinente discutir sobre las consecuencias de la globalización neoliberal en la que la educación es concebida como una mercancía y no como un derecho humano fundamental. En este sentido, surgen las siguientes preguntas: ¿De qué manera podemos fortalecer la educación permanente sin caer en su mercantilización? ¿De qué manera se pueden establecer alianzas estratégicas con el sector externo, de forma que estas no atenten contra la autonomía y los principios universitarios? De igual manera, otra variable que se menciona y sobre la cual no hay mayor debate es la multiculturalidad. Sobre esta cabe preguntarse ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación multicultural en el contexto de la educación permanente y continua? ¿Cómo generar acciones concretas que atiendan la diversidad cultural y fomenten la integración de esas diversidades en un contexto mediado por la tecnología y las relaciones virtuales?

En otras palabras, desde una perspectiva más integral, reflexionar y trabajar en la internacionalización y la virtualización de la educación significa no dar por sentadas las variables que condicionan el contexto educativo del siglo XXI sino, por el contrario, problematizarlas para encontrar una ruta particular de acción que se adecue al contexto local universitario.

Fuente: Angélica Castro. Conferencia Educación sin fronteras. (18 de abril de 2017).

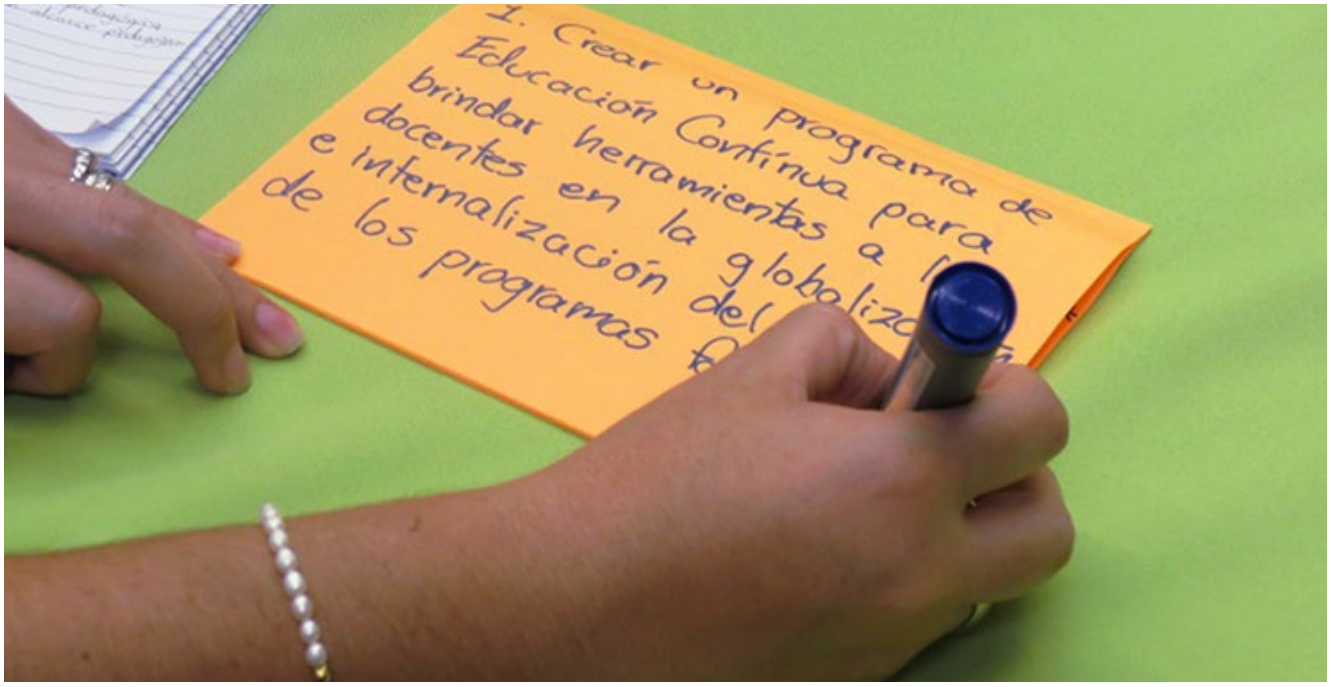
B. Internacionalizar la educación permanente y continua de la Universidad de Costa Rica

El 19 de abril de 2017, se llevó a cabo un taller cuyo objetivo fue trabajar en la conceptualización y la práctica de la internacionalización de la educación permanente y continua, con el fin de contar con insumos para la construcción de una propuesta de política institucional.

Como parte de la metodología se conformaron grupos de trabajo, los cuales discutieron sobre algunas preguntas problematizadoras, entre estas: ¿cómo atraer alumnado extranjero a la UCR?, ¿cómo innovar en metodologías docentes que fomenten las capacidades globales?, ¿cómo mejorar las competencias globales y multiculturales de los alumnos y profesores?, ¿cómo conseguir un apoyo institucional para la internacionalización de la universidad?, ¿cómo conseguir recursos para la mejora de capacidades globales y multiculturales de los alumnos?, ¿cómo posicionar a la UCR en el mapa de universidades del mundo?, ¿cómo globalizar/internacionalizar el currículo de los programas formativos? Y ¿cómo potenciar la formación permanente en colectivos "lejanos"?. A partir de estas preguntas, la facilitadora del taller, Mónica López Siebén, guió a los participantes para que construyeran propuestas que iban desde la descripción de iniciativas hasta la definición de proyectos concretos vinculados con procesos de internacionalización de la universidad.

Como resultado de la actividad y a partir del eje analítico de sistematización, la siguiente tabla muestra los factores institucionales que fortalecen y debilitan las prácticas de internacionalización en el marco de la educación permanente y continua. Vale la pena señalar que estos factores surgen de la discusión de los grupos de trabajo y que la tabla tiene el propósito de recuperar los elementos más relevantes.

Fortalezas	Debilidades
Existe una plataforma de convenios internacionales firmados entre la UCR con instituciones del exterior, canalizados por la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Internacional (OAICE).	No existe una articulación entre la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Internacional (OAICE) con los programas Educación Permanente y Continua de las unidades académicas para promover prácticas de internacionalización en esta modalidad.
La UCR promueve la capacitación de docentes y administrativos a través de las becas de posgrado para estudiar en el exterior y becas de corta duración.	No existe un sistema que recupere la información de las diversas experiencias de internacionalización de los docentes, de los cursos o las actividades.
Existe un programa de académicos visitantes que tiene como objetivo propiciar la movilidad académica en el marco de las políticas de internacionalización de la UCR.	No se promueve la internacionalización de los proyectos de investigación o acción social.
Existe una sección de movilidad estudiantil que gestiona el intercambio de estudiantes de la UCR y una diversidad de instituciones extranjeras.	No hay programas o iniciativas para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la relevancia de la internacionalización de la Universidad.
	No existen lineamientos para incorporar prácticas de internacionalización en los programas de estudio de las carreras de grado y posgrado, así como en en los programas de educación permanente y continua.
	No existen espacios permanentes de reflexión teórica y metodológica sobre la internacionalización de los procesos universitarios. En este sentido, la internacionalización tiene diferentes significados a nivel institucional, lo que origina gran diversidad de interpretaciones sobre este concepto.



Fuente: Claudia Castro Sandí. Taller de internacionalización. (19 de abril, 2017).

Fuente: Claudia Castro Sandí. Trabajo en grupos en el taller de internacionalización. (19 de abril, 2017).

C. Virtualizar la educación permanente y continua de la Universidad de Costa Rica desde un enfoque de Docencia Multiversa

El 20 de abril de 2017 se desarrolló un conversatorio cuyo objetivo fue fomentar la virtualización de la educación permanente y continua desde un enfoque de docencia multiversa mediante el intercambio de experiencias en distintos contextos. En este sentido, se invitó a Susan Francis Salazar (METICS y docencia multiversa), Alonso Castro Mattei (Centro de Informática), Osvaldo Murillo Aguilar y Carmen Cubero Vargas (Instituto de Investigaciones en Educación) y Cynthia Céspedes Alfaro (Proinnova: Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación de la Vicerrectoría de Investigación), quienes compartieron sus perspectivas, aprendizajes y logros a partir de sus experiencias de virtualización.

Durante el conversatorio se utilizó la plataforma METICS y, por medio de la aplicación "Moodle Mobile", el público tuvo la oportunidad de participar en un foro virtual mediante preguntas y comentarios.

Como resultado de este conversatorio y a partir del eje de esta sistematización: factores institucionales que fortalecen o debilitan las prácticas de virtualización, en la siguiente tabla se señalan algunas conclusiones, las cuales son producto de una recuperación de los aspectos señalados de manera reiterativa por los participantes del conversatorio, así como conclusiones propias generadas como consecuencia de mi participación en la experiencia.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
La Vicerrectoría de Docencia propicia acciones de acompañamiento y asesoría a las unidades académicas y docentes que quieren incorporar cursos con algún grado de virtualidad o integrarse en procesos de innovación y flexibilización curricular, mediante instancias de apoyo académico: el Centro de Evaluación Académica (CEA), la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS) de la Vicerrectoría de Docencia (METICS), Docencia Multiversa y la Red Institucional de Formación y Evaluación Docente (RIFED).	La acción social, en tanto actividad sustantiva universitaria, no tiene el mismo estatus que las actividades de investigación y docencia, por este motivo las unidades académicas no otorgan carga académica a los docentes que realizan actividades de acción social.
La resolución VD-R-9374-2016 señala el "Marco de Referencia para el Desarrollo de la Docencia en Entornos Virtuales en la Universidad de Costa Rica", el cual establece conceptos y condiciones para que las unidades académicas desarrollen cursos con algún grado de virtualidad, en procura de una mayor flexibilidad curricular.	A nivel institucional no se valora, ni reconoce el trabajo de los docentes que implementan cursos virtuales o bimodales, en este sentido, no se toma en cuenta el tiempo invertido en el proceso previo de planificación, en la construcción metodológica y de contenidos.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Se ha trabajado en una propuesta de reglamento de la modalidad Educación permanente y continua, la cual considera lineamientos académicos y operativos de los cursos presenciales y virtuales.	Los docentes señalan obstáculos, de carácter administrativo, para implementar cursos de educación permanente y continua con componentes virtuales. Por ejemplo, no se han establecido procesos de matrícula y pagos en línea.
Se realizó un plan piloto institucional cuyo objetivo fue fomentar la virtualidad: cursos completamente virtuales, bimodales o con algún componente tecnológico que innove las prácticas pedagógicas.	No hay una plataforma que sistematice o articule la oferta de cursos virtuales en la modalidad de la educación permanente y continua.
	El nivel de articulación institucional con redes de educación permanente y continua a nivel mundial es baja.

Puntos de llegada: aprendizajes

> La actividad generó una motivación y un compromiso por continuar trabajando en el acceso a la educación como un derecho humano, la actividad nos deja claro que en la actualidad poseemos una diversidad de tecnologías y opciones para que este acceso a la educación sea aplicable a lo largo de la vida sin distinción de edad, educación, nacionalidad, género, entre otros[15].

A partir de la reflexión crítica sobre esta experiencia, se identificaron algunos aprendizajes en los que confluyen consideraciones sobre ambas prácticas.

- Los procesos de virtualidad e internacionalización son paralelos y su relación es estrecha. Esto se debe a que el componente virtual de los cursos y el desarrollo de contenidos académicos de calidad permite generar prácticas de internacionalización. En este sentido, diferentes personas, de diferentes países y con diferentes perspectivas y visiones de mundo convergen en un entorno virtual y tienen la oportunidad de capacitarse o actualizar sus conocimientos en áreas específicas a través de la modalidad de educación permanente y continua. Dicho lo anterior, la virtualidad tiene ventajas sobre el modelo presencial, ya que promueve que la educación se internacionalice.

- A pesar de que, en el Artículo 1 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, la ac-

15 Eugenia Gallardo Allen (coordinadora de la Sección de Extensión Docente en el año 2017), entrevista por Angélica Castro Camacho, 25 de mayo de 2017. «Crear una universidad que eduque sin fronteras». Portal de Acción Social. https://accionsocial.ucr.ac.cr/noticias/crear-universidad-eduque-fronteras (Consultado el 13 de marzo de 2019).

ción social aparece como una de las actividades esenciales de su quehacer como institución de educación superior y cultural, todavía se encuentra relegada con respecto a las actividades de docencia e investigación. Según este panorama, los proyectos de acción social que se ejecutan bajo la modalidad de educación permanente y continua (educación no formal) no cuentan con el mismo estatus académico que aquellas que se desarrollan en el marco de la educación formal universitaria.

- Los docentes se resisten a implementar el uso de las tecnologías informáticas en el aula. Esta resistencia se reproduce, igualmente, en la estructura administrativa universitaria, lo cual genera que las cargas de trabajo de aquellos docentes, quienes por diferentes motivos (por ejemplo, en muchos casos no hay aulas físicas disponibles) incorporan componentes virtuales en su plan de estudios, no sean reconocidas de la misma manera que las cargas de trabajo de los cursos presenciales. Debe considerarse que, en estos casos, la carga académica se justifica, ya que al igual que para cualquier otro curso hay un proceso previo de planificación y una construcción metodológica y de contenidos.

- Es pertinente destacar el papel esencial de la tecnología en el desarrollo de los planes formativos que combinan la educación presencial y la virtual. Para los programas de educación continua y permanente la tecnología aparece como un factor fundamental, pues posibilita la democratización del acceso a la formación a lo largo de la vida. La virtualidad, además, es una oportunidad para compartir conocimientos y saberes, sobrepasar las fronteras geográficas y, en algunos casos, superar las limitaciones económicas y sociales de estudiantes, quienes no pueden trasladarse a un campus universitario a recibir clases.

- La consolidación de una plataforma universitaria con la oferta de cursos de educación permanente y continua es relevante, pues permitiría contar con un catálogo en línea de los cursos con componente virtual y facilitaría los trámites de orden administrativo: matrícula, inscripciones de actividades, emisión de certificados y pagos, entre otros.

- La comunidad universitaria no conoce el trabajo que viene desarrollando la Vicerrectoría de Docencia con METICS y Docencia Multiversa para fomentar la flexibilidad curricular y, de esta forma, transformar el quehacer docente. Por este motivo, es importante pensar en estrategias más efectivas de divulgación y circulación de la información.

- No existe un inventario que contenga las experiencias de virtualidad e internacionalización de las iniciativas en educación permanente y continua que se están implementando actualmente, por lo tanto no hay registros de información al respecto que sirvan como insumos para experiencias futuras.

El punto de llegada: conclusiones y recomendaciones

Finalmente, con el objetivo de aportar algunas pistas de orientación para mejorar y enriquecer las prácticas de virtualización e internacionalización de la educación permanente y continua en el marco institucional, se consideran las siguientes recomendaciones puntuales:

- Es importante fortalecer la modalidad de educación permanente y continua dentro de la estructura de la Vicerrectoría de Acción Social, para

promover y generar acciones que les permitan a los proyectos desarrollarse en las dimensiones de virtualidad e internacionalización.

- Es necesario posicionar la actividad sustantiva de acción social para que tenga el mismo estatus que las actividades de investigación y docencia a nivel institucional. En este sentido, resulta importante y prioritario promover, desde la vicerrectoría, que las unidades académicas les otorguen carga a los docentes que realizan actividades de esta naturaleza.

- Es importante crear estrategias de sensibilización de la comunidad universitaria para promover y aprovechar las TIC y las herramientas tecnológicas que posee la institución. Esto, bajo la idea de que las actividades que están soportadas por las TIC facilitan las experiencias de colaboración internacional en un contexto de aprendizaje y de enseñanza.

- Es importante trabajar en una definición común del concepto de internacionalización entre los diferentes actores de la comunidad universitaria. Asimismo, es importante definir, a nivel institucional, las estrategias y las etapas para lograr la internacionalización de la educación permanente y continua.

- En la misma línea de la recomendación anterior, es importante comunicar, a nivel interno institucional, cuáles son los objetivos de internacionalizar y virtualizar los cursos de educación permanente y continua, pues si bien hay un ideal de extender los saberes a otras latitudes a través de estas prácticas, esto no necesariamente es comprendido de esta manera por todos los actores institucionales. Asimismo, estos procesos deben discutirse y valorarse según la concepción de acción social que los cobija, pues hay una preocupación general por aquellas actividades en las que priman las razones económicas por sobre las razones académicas y sustantivas del vínculo con la sociedad y las comunidades.

- Si se tiene en cuenta que la internacionalización y la virtualización son concebidas como procesos y no como un conjunto de actividades aisladas, es recomendable que estas prácticas se integren en la definición y en la construcción de los programas académicos y en la elaboración de las políticas institucionales.

- Se recomienda fortalecer la articulación institucional de las diferentes instancias que están elaborando y desarrollando procesos de internacionalización y virtualización: METICS, la Vicerrectoría de Acción Social, la OAICE, entre otros; además de generar agendas de trabajo comunes.

- Es fundamental seguir desarrollando la plataforma virtual de cursos de educación permanente y continua en la que está trabajando la Vicerrectoría de Acción Social junto con METICS y el Centro de Informática. Esto con el objetivo de que los proyectos de acción social que implementan esta modalidad tengan mayores y mejores herramientas de trabajo.

- Es indispensable generar un inventario que contenga las experiencias de virtualidad e internacionalización de la Universidad de Costa Rica, en general, y de las iniciativas en educación permanente y continua, en particular.

- Si se toma en cuenta el plan piloto desarrollado por la Vicerrectoría de Acción Social en articula-

ción con METICS, sería importante sistematizar el proceso de experiencias multiversa, con el objetivo de obtener insumos conceptuales y metodológicos específicos para las prácticas de virtualidad en acción social.

- Vale la pena tener en cuenta lo dictaminado en el Foro Mundial sobre la Educación del año 2015, en el cual se estableció, como uno de sus acuerdos, promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos y todas, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, así como fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. En esta misma línea, en el foro se recomendó aprovechar las TIC para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad y una prestación más eficaz de servicios[16].

Referencias

UNESCO. *Glosario del Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo,* 2011. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossar y-es.pdf

UNESCO. *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* Foro Mundial sobre Educación 2015. Incheon, República de Corea, 19 al 22 mayo, 2015. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf

Calderón Rosalba y Sánchez Marilyn. «Gestión y aportes de la educación continua en la Universidad de Costa Rica» en el congreso *Las instituciones educativas como impulsoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario.* Tecnológico de Costa Rica, 2015.

Cisneros, Nicole. «Acción Social apunta a cursos virtuales e internacionales». *Semanario Universidad.* 5 de abril de 2017. https://semanariouniversidad.com/universitarias/accion-social-apunta-cursos-virtuales-e -internacionales/ (Consultado el 13 de marzo de 2019).

Castro Camacho, Angélica. «Crear una universidad que eduque sin fronteras». *Portal de Acción Social,* 25 de mayo de 2017. https://accionsocial.ucr.ac.cr/noticias/crear-universidad-eduque-fronteras (Consultado el 13 de marzo de 2019).

Jara Oscar. *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 2012.

Universidad de Costa Rica. Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social. Aprobado en sesión 2706-31,14/07/1980. Publicado en La Gaceta Universitaria 65, Año IV, 17/11/1980.

16 UNESCO. *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* Foro Mundial sobre Educación 2015. Incheon, República de Corea (19-22 mayo, 2015): iv.

Fomentando el consumo de frutas y verduras: el papel de la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludable en la primera infancia

Introducción

Cindy Briceño Mendoza[17]

La experiencia sistematizada que se presenta en este texto se desarrolló en el Centro Infantil Universitario Bilingüe de Limón (CIUB), el cual está ubicado en la Sede del Caribe y es uno de los 6 centros infantiles de la Universidad de Costa Rica. Los centros infantiles que actualmente se desarrollan son:

- Centro Infantil Ermelinda Mora Carvajal. Se ubica en San Ramón de Alajuela, específicamente en la Sede de Occidente.
- Centro Infantil Laboratorio, Sede Rodrigo Facio. Se localiza en San Pedro de Montes de Oca, en la Sede Rodrigo Facio.
- Centro de Práctica de Turrialba. Pertenece a la Sede del Atlántico.
- Centro Infantil de la Sede Guanacaste. Posee CIU en Liberia y Santa Cruz.
- Centro Infantil Universitario Bilingüe (CIUB). Se ubica en la provincia de Limón, en la Sede del Caribe.

De acuerdo con la Dra. María Pérez Yglesias, ex-vicerrectora de Acción Social, los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica:

> (…) surgieron ante la necesidad de experimentar con formas integrales de formación para niños y niñas de edades tempranas, con el fin de darles una oportunidad de crecimiento diferente. La idea siempre fue no solo favorecer a las y los menores que tenían la suerte de estar en los centros infantiles laboratorio, sino transmitir a otros espacios esa experiencia de funcionar, educar y construir integralmente con la infancia[18].

Con este claro objetivo en mente, en el 2011 nace el CIUB, el cual se caracteriza por ser el único centro infantil Bilingüe de la UCR. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se observa que el objetivo de los centros infantiles universitarios (CIUS) no se basa solamente en ofrecer formación de calidad para los niños, las niñas y las familias que participan de los procesos que se desarrollan en el seno del proyecto, sino que también poseen el objetivo de transmitir esa experiencia.

De esta manera, lo vivido en el CIUB tiene la finalidad de ser narrado a otros, para que sirva de inspiración en el desarrollo de prácticas formativas en la primera infancia. De ahí la importancia de sistematizar lo vivido y lo aprendido respecto al fomento del consumo de frutas y verduras en el CIUB, pues es así como, al difundir el proceso vivido, otros pueden recrearlo y

17 Licenciada en Educación. Docente de la Universidad de Costa Rica. Directora y Coordinadora del proyecto Centro Infantil Universitario Bilingüe, de la UCR, Sede del Caribe.

18 Rocío Marín. «Centros infantiles se multiplican». *Presencia* 95 (2007), 4.

reconocer las posibilidades que aportan las experiencias en la producción del conocimiento[19].

De esta manera, se define, como eje principal de la sistematización, la metodología utilizada por el CIUB para promover el consumo de frutas y verduras y las reacciones y los aprendizajes que esto genera en las personas participantes del proyecto. Como base, se tomará a las actrices y a los actores que han participado del CIUB durante los meses de febrero a junio de 2017, a saber: las niñas, los niños, las familias y las personas colaboradoras. Es importante mencionar que, a pesar de que para desarrollar esta sistematización se tomó en cuenta principalmente la experiencia vivida en el año y los meses descritos anteriormente, el fomento de consumo de frutas y verduras en el CIUB nació en el año 2013 como un eje del proyecto y se continúa poniendo en práctica hasta la fecha.

¿Cuál es el objetivo de sistematizar esta experiencia?

Al vivir la experiencia de fomentar el consumo de frutas y verduras de las y los preescolares, se encuentran en el camino aciertos, desaciertos y retos que se enfrentan en diferentes momentos; es por esto que la sistematización se basará en los aspectos metodológicos que han llevado a obtener resultados favorables, sin dejar de lado aquellos que, a pesar de no dar los frutos esperados, sí fueron valiosos pues permitieron establecer retos y ajustes para lograr los objetivos deseados.

Para esta sistematización, la fuente principal será la visión de la experiencia desde la Dirección del centro ya que, en este caso, es la parte encargada de establecer la metodología, pero se nutrirá también del punto de vista de las familias y de las personas colaboradoras mediante los cuestionarios aplicados. Se utilizan, además, fotografías como fuentes de información, debido a que esto ayuda a visualizar la metodología utilizada y los resultados del proceso. Asimismo se toman como referencia los registros de las docentes sobre las frutas y las verduras solicitadas mensualmente, así como los registros de consumo.

¿Por qué se origina la experiencia? El punto de partida

La alimentación adecuada es fundamental para la población preescolar, ya que en esta etapa de la vida el organismo se desarrolla de manera acelerada. Aunado a eso, se sientan las bases para la formación de los hábitos que seguirán a las personas durante el resto de su vida; de ahí, que una alimentación balanceada potenciará su desarrollo integral.

Específicamente, los centros de formación preescolar poseen un papel fundamental en la formación de hábitos alimentarios; sin embargo, día a día, los centros educativos evaden esta responsabilidad y se escudan, muchas veces, en que esto les corresponde a las familias y no al centro educativo.

Esta posición dista de la que se fomenta en el CIUB, pues su objetivo principal se basa en brindar apoyo a las familias de la comunidad limonense en la formación de los niños y las niñas menores de seis años, mediante la creación de un Centro Infantil Universitario Bilingüe, que favorezca el desarrollo integral de los y las preescolares, en tanto las personas encargadas realizan actividades laborales y/o de formación académica. A partir de ese objetivo, se observa que en el CIUB, el trabajo en conjunto con las familias es fundamental

19 Teresita Pérez de Maza. *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía Didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. (Extensión Universitaria, 2016), 7.

para lograr el desarrollo integral y esto se concreta en la labor diaria por medio de experiencias que involucren a los niños, a las niñas, a las familias y al personal del centro infantil.

Si se parte de que los centros educativos deben ser espacios que apoyen la formación de cada uno de los miembros de la familia, lograremos entender que es la escuela, en su función como uno de los pilares de la triada (escuela, familia, comunidad) la que logra objetivos ambiciosos y, si se continúa este divorcio entre los centros educativos y la familia, quienes se ven perjudicados son las niñas y los niños.

Es importante comprender esto porque es acá donde nace la experiencia vivida y la necesidad de sistematizarla. El fomento de hábitos saludables les corresponde a todos y eso es lo que se visualiza en esta experiencia: el centro educativo como generador de espacios, las familias como posibilitadores de las iniciativas y las y los preescolares como aquellos que guían el camino.

Sin embargo, aún bajo esta concepción, nos enfrentamos a una realidad que viven muchas familias con preescolares: no quieren comer fruta. El problema está en que para que un niño o una niña acepte un alimento nuevo debe estar expuesto(a) a este una gran cantidad de veces y en distintas situaciones, que además le sean placenteras, lo que no siempre es fácil en el seno familiar. Una razón para esto es que la familia no posea hábitos de consumo de frutas y otra es que, en la dinámica familiar, el adquirir frutas y verduras para enviar una porción pequeña se convierte en un desperdicio, ya que no se consume la fruta en su totalidad. Esto desmotiva a las familias a comprar y por ende a proveer variedad de sabores y momentos para compartir frutas y verduras como espacios placenteros.

Ante esta realidad, el solicitar a las familias que cada día envíen fruta no era una posibilidad tan clara, por lo que nos preguntamos, ¿qué más podemos hacer para favorecer el consumo en la población infantil, pero de manera que apoye a las familias?

Reconstrucción de la experiencia: el cuadro de línea del tiempo

Para fomentar el consumo de frutas y verduras en los niños y las niñas del centro infantil universitario bilingüe y visualizar el papel de la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludables en la primera infancia, se desarrolló en el CIUB una experiencia de estimulación de hábitos de consumo.

La propuesta inicial de la experiencia de estimulación se basó en proveerle a la población infantil que participa del proyecto frutas y verduras cada día lectivo de la semana. Se determinó que, para esto, se solicitaría a sus familias llevarles un recipiente con la cantidad de porciones correspondientes a los niños y las niñas de su grupo, en un día previamente asignado, una fruta o verdura lista para consumir. Cada día, una familia se haría cargo de llevarle la fruta o la verdura al resto del grupo, de esta manera se asegura que todos posean la posibilidad de consumir de manera variada, sin incurrir en gastos elevados para las familias o en desperdicios en el hogar.

Se determinó además que para fomentar el compartir, el niño o la niña miembro de la familia que aporta la fruta sería el encargado de distribuirla entre las personas de su grupo, con el fin de ofrecer una motivación más para el consumo. Al recibir la porción del día, se promueve, con la ayuda de las docentes, que cada persona diga: gracias y que quien entrega diga: con gusto. Se contribuye de esta manera en la formación de hábitos de cortesía.

Una vez establecida la propuesta, se da inicio a la experiencia, para la cual se siguió el camino que se resume a continuación:

En la tabla se observa que este proceso, de manera formal, dio inicio en febrero de 2017. En esta primera etapa se aprovechó la oportunidad de tener la primera reunión general de familias y se presentó la experiencia de la "fruta".

Durante la presentación, se buscó la sensibilización de las familias sobre la importancia de alimentarse saludablemente y se recalcó el papel que cumplen los adultos en la formación de hábitos alimenticios antes de los 6 años.

Febrero
Información a las familias sobre del proyecto "Fomentando el consumo de frutas y verduras" Aprobación por parte de las familias del proyecto Estructuración docente de las fechas y frutas para proveer por parte de las familias Se presenta el calendario con fecha y fruta asignada por familia Se trabajan de 2 a 3 frutas (cada dos o tres días se repiten) Se inicia por las frutas que poseen más aceptación por parte de los niños y niñas (banano, sandía, uvas)
Marzo
Se amplía la variedad de frutas que se ofrecen Se ofrecen espacios a los niños y la niñas que no desean ingerir la fruta o la verdura
Abril
Se trabaja con las familias de las y los preescolares que no desean la fruta, para que en la casa trabajen la ingesta. Se envía la fruta a las familias que así la solicitan para que la consuman en la casa Baja el nivel de compromiso de las familias compartiendo puntualmente la fruta, se solicita compromiso y se le explica que las niñas y los niños esperan con ansias ese espacio
Mayo
Se inicia el proceso de introducción gradual de verduras, se ofrecen de 1 a 2 verduras por semana, intercalando con el consumo de frutas
Junio
Se trabaja con las familias, las niñas y los niños las meriendas saludables Se invita a las familias a enviar meriendas saludables de acuerdo a normativa institucional Se trabaja el tema de la alimentación saludable con las y los preescolares Se premia a los infantes que cumplen con meriendas saludables Se envían comunicados motivacionales a las familias, agradeciendo su esfuerzo

Fase 1

Sensibilizando a las familias

En la metodología de trabajo, este paso fue fundamental pues se buscó crear una necesidad de participación; que las familias comprendieran cuál es su papel en la iniciativa y que reconocieran que cada una juega un papel muy importante en la alimentación de sus hijos e hijas, por lo que el compromiso asumido determinaría en gran medida no solo el éxito de la meta, sino, a largo plazo, los hábitos de alimentación balanceada de sus hijos e hijas.

En esta reunión no solo se explicó en qué consistía la iniciativa, sino que se recalcó la responsabilidad que cada uno asumiría, pues de una familia dependería que ese día todos los demás ingirieran la fruta o la verdura asignada, por lo que el compromiso asumido no era solo con su familia, sino con la comunidad educativa. Esto también fue muy importante a nivel metodológico, pues si las familias no sentían un compromiso real y una responsabilidad con todas las personas involucradas, podría provocar que muchas familias no aporten y la iniciativa y la iniciativa no llegaría a buen término. Del compromiso de todos dependía el éxito del objetivo, de ahí que debía ser un objetivo que cada familia sienta como propio.

Debido a lo anterior, este paso no puede tomarse a la ligera, por lo que los docentes y, en general, las personas que dirijan este proceso de estimulación deben tener muy claras las metas y estar comprometidas de antemano para poder transmitirles necesidad, confianza y deseos a las familias, a la hora de hacer la presentación.

Fase 2

Organizando la experiencia

Una vez establecido el compromiso por cada una de las partes involucradas, se procede a definir las fechas en que cada familia aportará las frutas y las verduras. Luego, vía correo electrónico se envía el cronograma (a manera de un calendario con los días del mes y en el que se señala la fecha y el tipo de fruta que compartirá cada familia) con información sobre la fruta para compartir, las porciones necesarias y la forma en que cada fruta se debe presentar. Esto es importante porque es la primera vez que las familias participan de la experiencia y les pueden surgir muchas dudas, por lo que la claridad y los detalles con los que se envíe el comunicado son muy importantes.

Se muestra un ejemplo del cronograma. Adicionalmente al cronograma se enviaron los datos que se mencionaron anteriormente.

Metodológicamente, el utilizar el cronograma ha sido uno de los aspectos que ha favorecido la experiencia, ya que visualmente ubica a las familias y les define qué día deben estar preparadas para proveer lo que se les asignó. Esto evita confusiones y ayuda a que las demás familias se apoyen entre sí; en casos que no pueden llevarla el día asignado, pueden ponerse de acuerdo entre ellas para cambiar sin afectar la constancia en el consumo de frutas y verduras ni la organización general.

Fase 3

La puesta en práctica

Fuente: Tatiana Chaves Vega. La fruta cada día al ser las 11 am, Sede del Caribe. (2019).

Con el objetivo de buscar una buena aceptación inicial, se trabaja, en primer lugar, con frutas que son conocidas y aceptadas por la mayoría de los niños y las niñas, ya que de antemano se conocen sus gustos.

En este caso se inicia con tres frutas: banano, manzana y sandía. Como se mencionó anteriormente, esto permite iniciar con las frutas que son más comunes para la población infantil y disminuir la posibilidad de rechazo no solo a la fruta, sino a la experiencia en general. Se ingiere la fruta cada día al ser las 11:00 a.m. Un paso muy importante en esta etapa es que cada persona elige si desea comer o no, es una decisión propia en la que no se le fuerza. La docente cumple la función de motivar el consumo pues señala los beneficios y amplifica los sentimientos positivos que la experiencia produce. Esto se logró al comentar lo agradable de ese momento y al consumir las frutas en ambientes libres de presiones, como por ejemplo debajo de un árbol. En esta fase se busca el disfrute de la experiencia, ya que se desea que el consumo se asocie a momentos placenteros y, de esta manera, se logre su aceptación de manera positiva.

Estos aspectos son importantes ya que, como se puede observar en la fotografía, se aprecia lo abierto del ambiente y la manera en que algunas niñas y niños sí están comiendo y otros (as) simplemente no están ingiriendo. Ese respeto es fundamental, pues cada niño o niña debe observar que el consumir la fruta es placentero, así se sentirá motivado(a) a consumirla, en lugar de ser forzado(a) o condicionado(a) por las personas adultas, como suele suceder.

Fase 4

Observar para retroalimentar

Conforme se avanza es muy importante ser observadores para guiar el proceso. Se debe considerar la respuesta de las familias, las reacciones de los niños y las niñas y la manera en que se organiza cada acción, para poder establecer los pasos a seguir. En el caso del CIUB, la aceptación por parte de la mayoría de las y los preescolares fue muy buena, por lo que se continúa ofreciendo la fruta de manera amena, es el niño o la niña que la lleva ese día quien se encarga de repartirla y además se decide ampliar la variedad de lo que se ofrece: en este caso se introducen progresivamente el mango, la naranja, las uvas y otras frutas.

En este proceso de observación y de seguimiento se detectó que, para el mes de abril, algunas familias estaban incumpliendo su compromiso de llevar la fruta de manera puntual (se debe llevar desde la mañana a la entrada de lecciones y en algunos casos la llevaban tarde o no la llevaban) y esto complicaba la rutina interna de los grupos.

Ante esta situación, se decidió enviarles comunicados individuales a las familias para comentar la situación y confirmar su compromiso. Se realizó de esta manera ya que muchas veces las familias no responden a los comunicados generales pero al ser enviados de manera individual, comprenden que es su familia la que debe mejorar en el aspecto que se señala.

La respuesta fue muy satisfactoria y la situación favoreció la experiencia, pues las familias se comprometieron mucho más y cada día se ha contado con la fruta desde esa fecha. Sí ha habido días en los que, por una situación especial, las familias no han llevado la fruta, pero no por olvido o por falta de interés. Ante estas situaciones se han establecido dos estrategias principalmente.

La primera se basa en un contacto de servicio express, el cual consiste en que el motorizado del servicio compra la fruta, esta se paga en el CIUB y la docente

la prepara para su consumo; en este caso, la familia se encarga del costo de la fruta y del envío. Esto se ha utilizado muy pocas veces, pero es muy acertado para resolver de última hora y en ocasiones muy especiales.

La segunda estrategia es guardar frutas que duran un poco más, como manzanas, guayabas, uvas o bananos. En los días en que llegan menos niños de los esperados se guardan en la refrigeradora y se reparten en aquellos casos en los que no llegue la fruta o para aquellos a quienes les gusta repetir porciones.

La otra parte del proceso de observación se da con aquellos que no responden de la manera esperada al consumo de frutas y verduras. Estos niños y niñas tienen, desde el hogar, la costumbre de casi no consumir frutas en ninguna de sus presentaciones, por lo que el proceso se vuelve más lento. Ante esto se desarrollaron varias estrategias simultáneas que se describen a continuación:

1. Se conversa con los niños, las niñas y sus familias para hacer un esfuerzo mayor. Además, se toma como eje el conversar sobre los beneficios para nuestro cuerpo que cada fruta posee, con el fin de asociar el consumo con beneficios concretos para la salud.

2. Se le ofrecerá a cada preescolar la posibilidad de consumir la fruta y se seguirá respetando si no desea comerla, pero se le instará a probarla, ya sea con un pequeño mordisco o tan solo con lamerla. Lo importante es estar abiertos a la experiencia, pues se identifica que estos niños, quienes aún la rechazan, han tenido poca exposición a la ingesta de frutas y verduras. Para estimularlos se toma como estrategia premiar con un sticker cada nueva cosa que intentan en el kínder, pues no se desea relacionar directamente la comida con estos premios para no obtener una respuesta contraria a la esperada. Se premia a las niñas y los niños si realiza alguna actividad que lo(la) lleva a salirse de su zona de confort, se le entrega el sticker y los demás lo(la) apoyan. Se utiliza, además, la motivación de los mismos niños y niñas para recalcar lo que logran y, en ocasiones, lo que no les gusta hacer, para demostrar que todos tienen temores, pero la manera de vencerlos es enfrentándolos.

3. Se determina, además, la importancia de que la ingesta no sea solamente en el CIUB sino también en el hogar , por lo que si el niño o la niña no desea consumir la fruta en el centro educativo, se envía la porción a la casa (previo acuerdo con las familias) para que apoyen desde el seno familiar.

La utilización de estas tres estrategias en su conjunto ofreció resultados positivos, pues las familias empezaron a ver cambios en el consumo. Después de un mes de consumirlas, la niñez que ofrecía resistencia a todas las frutas, empezó a consumirlas, al menos aquellas que son más comunes como la uva, la sandía y el banano. Aunque podría parecer poco, el avance fue notorio para estos niños, niñas y sus familias, pues son metas que no se habían logrado y que ahora cada miembro celebra.

Metodológicamente, esto posee un trasfondo muy importante porque, dentro de los principios del centro infantil, se fomenta el valorar que tiene cada persona y se le mide solamente bajo su propio parámetro y no el de los demás. Ver la reacción de las familias y de las y los preescolares demuestra que realmente está dando resultado y que estos principios calan más allá del discurso.

Fase 5

Observar para retroalimentar

Fuente: Tatiana Chaves Vega. Preparando alimentos en el CIUB, Sede del Caribe. (2019).

De la misma manera que se trabajó el consumo de frutas, de manera paulatina, se ofrece, a partir de la segunda quincena de mayo, la posibilidad de probar una verdura cada tres días. La verdura con la que se inicia, en este caso, es zanahoria en palitos. Las familias las envían solas, con dip o crudas, de manera que exista variedad en su consumo. Se trabaja durante los siguientes meses con otras verduras como el chayote y el brócoli. Con las verduras se trabaja de manera más esporádica, pues se pretende exponer a los niños y a las niñas al consumo de alimentos distintos, pero que de igual manera cumplan con ser saludables y aporten a su alimentación balanceada.

Se asume el reto de las meriendas saludables, y se busca que no solamente se ingieran frutas y verduras en un momento de la rutina, sino que las meriendas que se llevan al CIUB sean balanceadas. Para esto, se envía a los hogares un comunicado en el que se comenta el nuevo reto, pues, pese a que en la normativa del centro infantil se encuentra estipulado el tipo de meriendas que se esperan, la falta de supervisión ha dejado al descubierto que las familias no le están poniendo atención a este detalle. Además del comunicado a las familias, se establece la estrategia de premiar las meriendas saludables la cual consiste en dibuja una carita roja en la mano del chico o la chica que sí cumple con los parámetros y, en aquellos que deben mejorar, pintarles una verde para hacer hincapié en que esta carita es para recordarle a papá o a mamá que al día siguiente deben llevar una merienda saludable.

De esta manera, se trabaja desde la triada familia-niño(a)a-escuela. El CIUB se compromete a permanecer vigilante ante el derecho que tienen los niños y las niñas a que sus familias velen por su alimentación. Las familias se comprometen a enviar meriendas adecuadas y las niñas y los niños, de una manera sutil, presionan a sus familias para que les envíen aquello que les hará ganar una carita específica. En caso de que alguna familia envíe alimentos procesados (de paquete, con

exceso de sal o azúcar), se les recuerda a los chicos que en el CIUB no se consumen y se guardan.

Además, se trabaja el tema de alimentos saludables y no saludables y se enfatiza en que podemos ingerir todo tipo de alimentos, ya que la comida no saludable también tiene buen sabor (los chicos y las chicas saben esto), pero no posee nutrientes que favorezcan nuestro cuerpo, por lo que deben consumirse en menor cantidad. Esta manera de trabajar favorece que las y los preescolares comprendan la importancia de la alimentación saludable y no solamente que hay alimentos "prohibidos", pues esto puede tender a crear un interés hacia ellos.

Otro aspecto importante acá es que se les envían, de manera individual, comunicados a las familias que cumplen con la normativa de las meriendas balanceadas. De esta manera, no solo se contrarrestan los resultados negativos, sino que directamente se estimulan los positivos. Estimular a las familias y a los niños y las niñas ofrece un sentido de interés por el esfuerzo que cada familia hace y eso se refleja en el compromiso que estas asumen en la tarea, pues empiezan a enviar meriendas saludables porque creen en los beneficios y no solo porque así se solicita. Esto favorece que se interiorice como hábito a largo plazo.

Logros alcanzados

Al avanzar en esta experiencia, con el pasar de los días, se pueden destacar dos logros principalmente:

Incidir satisfactoriamente en la ingesta de alimentos saludables por parte de los niños y las niñas participantes del proyecto.

Esto es muy importante porque la propuesta permitió ofrecer a los y las preescolares el consumo diario de una porción de fruta. Al ser además una actividad sostenida en el tiempo, podemos esperar que esta se convierta en una necesidad para los niños y las niñas, ya que, los días en que la fruta se atrasa un poco, vemos a muchos niños consultando si ya es hora de la fruta. Esto deja ver que la acción, si se sigue desarrollando, va a calar lo suficientemente profundo para convertirse en un hábito.

Al consultarles a las familias si consideraban que los niños y las niñas disfrutan este proceso, sus respuestas fueron las siguientes:

Le gustan mucho las frutas y la mayoría de verduras.
Le gusta compartir con sus compañeros.
Le encanta compartir la fruta aunque no consuma muy a menudo.
Le gusta mucho la fruta y el solo hecho de compartir con los compañeros lo hace sentir bien.
Come compartiendo y disfrutando de distintos sabores y texturas.
Aprender a comer diferentes frutas y verduras que no probaba en casa antes.
Porque de hecho pide consumir diariamente.
Porque ella nos menciona y nos recuerda muy alegre la fruta cuando le toca compartirla con sus compañeritos.
Me lo dice al llegar a casa y se ve emocionada y contenta, además que promueve también valores, como lo es el compartir.
Comparte con los compañeros y si no le gusta se acostumbra a probarlo.

Construir junto a las familias una metodología eficaz para el fomento del consumo de frutas y verduras

Con estas respuestas, se observa que no solamente se logra que consuman las frutas y verduras, sino que se ha conseguido que las disfruten y eso es aún más importante para quienes disfrutamos de verlos a ellos y a ellas gozando de una experiencia significativa en sus vidas.

A partir de estos meses en que la experiencia fue puesta en práctica, el mayor logro obtenido fue establecer una metodología eficaz que favorezca la alimentación saludable. Pese a que esto no es algo sencillo y requiere un compromiso real por parte de cada una de las personas involucradas, el esfuerzo vale la pena.

Hay aspectos en la metodología que ciertamente se pueden mejorar y, si se desea aplicar la iniciativa en otro centro educativo, se debe contextualizar; sin embargo, la metodología realmente ha funcionado y es valiosa si un centro educativo desea tener un papel de impacto en los hábitos de alimentación de sus estudiantes.

Al consultarles a las personas colaboradoras del CIUB si la metodología funciona, estas afirman que sí. Entre las razones que ofrecen para afirmarlo se encuentran las siguientes:

Sí, ya que quienes no comen en la casa llegan a probar un poco la fruta o verdura al ver a sus compañeros.
Sí, ya que quienes no comen en la casa llegan a probar un poco la fruta o verdura al ver a sus compañeros.
Claro, ya que es necesario que desde pequeños aprendan a comer saludable y sobre todo a obtener las vitaminas por medio de estas.
Sí, porque es algo que realizan todos los días y ellos lo van tomando poco a poco como una actividad de su diario vivir.
Sí, porque es un buen hábito para que ellos la consuman y compartan.
Los chicos aprenden a comer frutas cada día, todos los días y se vuelve para ellos una rutina que van a aplicar tanto dentro del CIUB como fuera de él.
Activa el hábito de una vida saludable.

Es muy importante esta reacción y convicción por parte de las personas colaboradoras del CIUB que atienden a los niños y a las niñas, ya que son ellas quienes transmiten esa necesidad e importancia de alimentarse saludablemente. De esta manera, si el personal docente no se encuentra convencido de la importancia y el alcance de sus acciones, se puede caer en el activismo y se limitaría, en este caso, por ejemplo, a dar la fruta para consumirla únicamente.

La diferencia acá reside en que las personas comprenden la importancia de crear el hábito y de mantener el objetivo de disfrutar durante el proceso. Con estos dos aspectos en mente, se logra que el personal sea una variable de impacto en los resultados obtenidos. La metodología no se basa solo en ofrecer la fruta, sino en que cada una de las partes esté convencida de su papel en el logro del objetivo.

Por otra parte, en los siguientes comentarios se destacan las reacciones de las familias al consultarles si valoran la metodología utilizada.

Sí. Es parte de una buena nutrición y hábitos alimenticios en general.
Porque es fomentar una alimentación saludable, que a veces en los niños se dificulta.
Sí. de hecho mi hija no consumía ninguna y ya el día de hoy consume sandía.
Sí porque es común que los niños al ver otros consumiéndolas se sienten más motivados para también hacerlo.
Porque hay niños que no las consumen en sus hogares.
Sí, considero que es la etapa clave para fijar sabores y texturas diferentes y saludables en el paladar y como hábito alimenticio.
Claro que sí, porque no es muy usual que a los niños se les enseñe desde temprana edad a ver lo saludable que es consumir frutas.
Sí los enseña a comer diferentes cosas que tal vez nunca antes comía en casa.
Porque para mí es importante y parte de la alimentación el consumo de frutas y verduras mientras más sana sea la comida hijos felices y bien nutridos.
Sí, una forma diferente de motivar a nuestros niños a comer saludable y la importancia de su consumo.
Claro, porque de esta forma fomenta el hábito de compartir, en ocasiones consume frutas o vegetales que no hace en la casa, entre otras.
Porque se convierte en un hábito sano el comer frutas.

En estos comentarios se pueden ver no solo las reacciones de las familias hacia la metodología, sino hacia el valor que cada una de ellas les da. Las familias no nacen sabiendo qué hacer con sus hijos e hijas; saben que desean lo mejor para ellos(as) y quieren que crezcan sanos(as) y fuertes, pero ¿Cómo lograrlo? ¿Cómo incidir en lo que mis hijos consumen? ¿Cómo lograr que disfruten cuando comen fruta? Esas son solo algunas de las preguntas que casi todas las familias se hacen y por esto es que el centro infantil decidió que debía apoyar.

En estas respuestas se observa que el trabajo realizado da sus frutos y que las familias sienten esta metodología como un apoyo a su proceso de crianza y no como una asignación impuesta por la escuela.

Vale la pena aportar que, como resultado de ese acompañamiento que sienten las familias, se dio un giro no previsto al inicio: la presentación de las frutas y las verduras.

Cuando iniciamos la experiencia, se planteó aportar las frutas en porciones y listas para el consumo; sin embargo, conforme fueron pasando los días, se empezó a percibir que las familias no solo las llevaban cortadas, sino también en presentaciones agradables y divertidas para el consumo.

Esto fue muy satisfactorio porque el tiempo de las familias siempre es limitado y, cuando una de ellas regala un poco más de su tiempo para hacer sentir bien a los niños y las niñas de centro educativo, se ver un compromiso mayor al solicitado.

Fuente: Tatiana Chaves Vega. Fruta compartida en el CIUB, Sede del Caribe. (2018).

Lecciones aprendidas que invitan a una reflexión sobre la práctica

El camino ha sido muy satisfactorio, a pesar de que no todo ha salido como se esperaba. Al inicio, existía el objetivo de alcanzar al 100% de la población para que todos los niños y las niñas consumieran fruta; sin embargo, una vez iniciado el proceso, fue claro que la meta no era real: son niños y niñas, son personas y partir de sus individualidades es la clave para trabajar con cada uno.

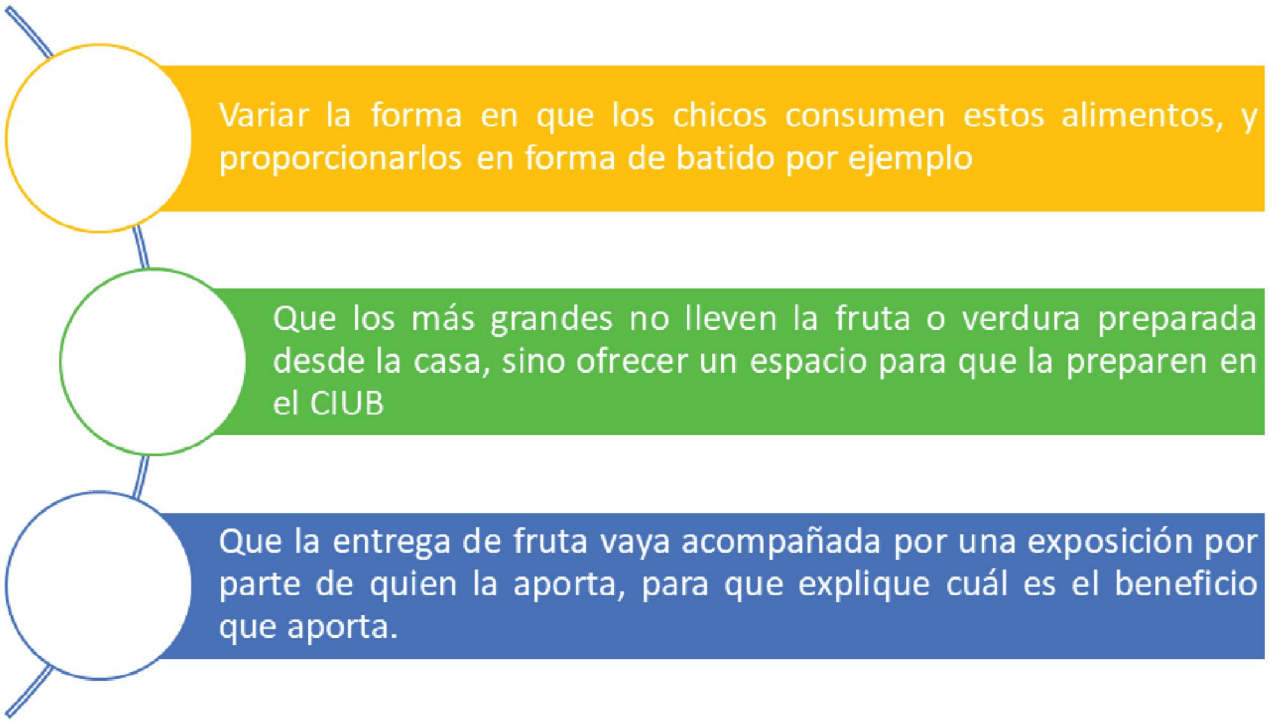
La meta entonces cambió, pues parte de nuestro aprendizaje es saber que debemos ser flexibles, aunque eso no significa conformarse, sino estar claros en que trabajamos con seres humanos y que cada uno posee una historia de vida, por lo que ese debe ser siempre el punto de partida.

Entonces, influir satisfactoriamente en los hábitos de alimentación de las personas participantes del proyecto del CIUB fue muy importante, pues ya no era solamente conseguir que consumieran las frutas diariamente, sino que el objetivo se convirtió en ayudarles a comprender la importancia que esto tiene para sus vidas y que disfruten el proceso.

Todavía continúa el camino y hay metas nuevas que han surgido; por ejemplo, lograr que no se desperdicie la comida cuando las familias envían porciones muy grandes o cuando la respuesta en el consumo no es la esperada, como en el caso de las verduras, además de lograr que se amplíe aún más la variedad de lo que consumen.

En el camino hemos pensado en maneras de mejorar y seguir innovando en la experiencia. Algunas de ellas son:

- Variar la forma en que las chicas y los chicos consumen estos alimentos; por ejemplo, proporcionarlos en forma de batidos.


Variar la forma en que los chicos consumen estos alimentos, y proporcionarlos en forma de batido por ejemplo
Que los más grandes no lleven la fruta o verdura preparada desde la casa, sino ofrecer un espacio para que la preparen en el CIUB
Que la entrega de fruta vaya acompañada por una exposición por parte de quien la aporta, para que explique cuál es el beneficio que aporta.

- Intentar que las personas de preescolar de mayor edad no lleven la fruta preparada desde casa, sino que sean ellas quienes la preparen en el CIUB.
- Lograr que la entrega de la fruta vaya acompañada por una exposición por parte de quien la aporta, para que explique cuál es su beneficio para el cuerpo humano.

Todos estos retos, aprendizajes y experiencias llevan a reflexionar sobre cuál es entonces el papel de la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludables en la primera infancia. A partir de la puesta en práctica de la iniciativa del CIUB, se logra comprender que el papel de la escuela es el de facilitador de espacios y promotor de oportunidades. Esto lleva a entender que los centros educativos no deben basar su papel únicamente en recibir a las chicas y los chicos y "enseñar", sino que este va más allá.

Abrir caminos que conduzcan a marcar vidas, a cambiar y mejorar hábitos, a crecer integralmente: ese es el papel de la escuela como promotora de hábitos. Cuando comprendemos eso desde la escuela y logramos que cada uno de los miembros lo asimile e interiorice, conseguimos experiencias exitosas como esta, pero más que eso, logramos que niños y niñas se conviertan en personas que disfrutarán de alimentarse sanamente y comprenderán la importancia que esto tiene en sus vidas.

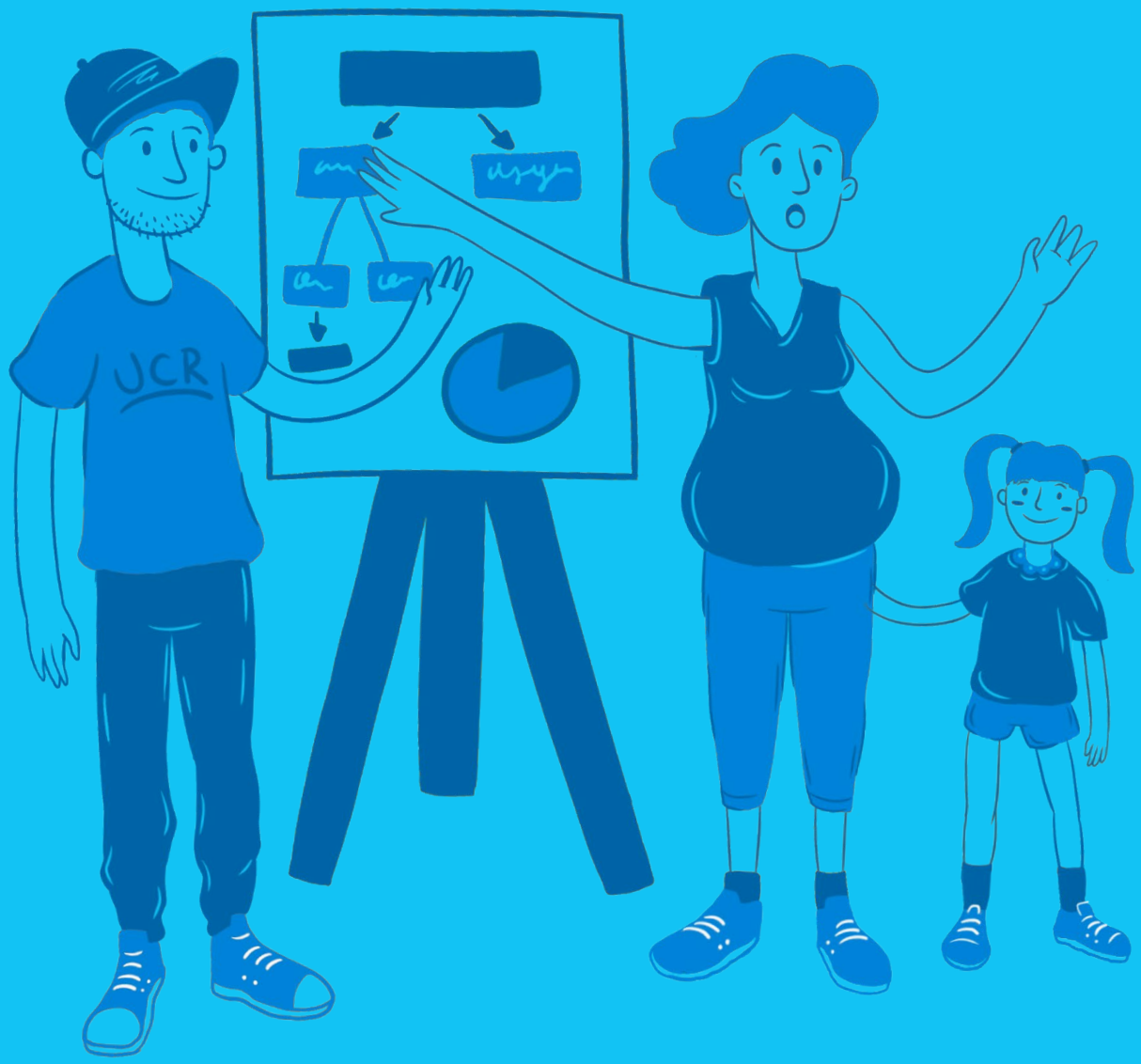
En la actualidad (2019), esta experiencia se mantiene como eje fundamental en la labor del CIUB y hemos logrado entender que el compartir nuestra experiencia es fundamental para marcar no solo la vida de las niñas, los niños, las familias y el personal docente del centro infantil, sino para llegar a más personas, a centros educativos que deseen poner en práctica esta iniciativa y hacerla suya. De esta manera, se podrá crear un impacto positivo en la vida de muchas más personas.

Referencias

Marín, Rocío. «Centros infantiles se multiplican». *Presencia* 95 (2007): 4-7, https://odi.ucr.ac.cr/medios/documentos/presencia/revista_presencia_95.pdf (Consultado el 12 de setiembre de 2017)

Pérez de Maza, Teresita. *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía Didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Extensión Universitaria, 2016.

La experiencia de articulación académica y de vinculación con Acción Social en la realización de un diagnóstico socio productivo por parte de estudiantes de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal, Universidad de Costa Rica



Introducción

Adilia Eva Solís Reyes[20]

La Licenciatura en Administración de la Educación No Formal es ofrecida por la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica. La carrera tiene el grado de licenciatura únicamente, es decir no se ofrece el bachillerato universitario[21]; por esta razón, el bloque de estudiantes proviene de las más diversas disciplinas, desde las artes hasta las ciencias médicas y las ciencias sociales; por ello, la interdisciplinariedad es una de sus principales riquezas. La licenciatura promueve, desde su currículo, un aprendizaje teórico y práctico para el desarrollo de procesos educativos inter y transdisciplinarios, con capacidad para coordinar, organizar e integrar los aspectos sociales y culturales que favorecen la transformación de la realidad, a partir de acciones educativas sistemáticas en una población determinada.

Los programas de los cursos de Administración de la Educación No Formal, en el período en el que se realiza la experiencia, se fundamentan prioritariamente en una epistemología que entiende la práctica como la fuente principal de construcción de conocimiento socialmente relevante. La práctica de quienes participan en un proceso socioeducativo se convierte así en el objeto de acción y de pensamiento de la educación no formal. Esa práctica debe ser gestionada como intencionadamente educativa y, además, reflexionada y desentrañada para convertirla en conocimiento.

En el contexto de articulación académica que esta licenciatura estableció en ese momento se propicia, desde cada curso, la vinculación entre la teoría y la práctica de la Educación No Formal y la articulación con la docencia, la investigación y la acción social. Una forma que hemos encontrado de hacer viable esas declaraciones es realizar lo que llamamos "articulación académica" entre los cursos de cada bloque, por lo que uno de estos se convierte en el eje articulador para realizar la experiencia práctica. Los planes de estudio universitarios están generalmente organizados según recorridos lineales donde la integración de conocimientos y la articulación entre asignaturas se suponen implícitas y garantizadas. La realidad nos dice otra cosa, muchos conocimientos aparecen desconectados entre sí y aún más con la realidad y los problemas nacionales.

¿Qué es articulación académica? Se asume la definición que establecen las Universidades de América del Sur reunidas en el V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur:

> (...) bajo el nombre genérico de acciones de articulación entenderemos a aquellas que conjugan objetivos, actividades y recursos de diferentes actores para el logro de un fin común superador de los objetivos individuales. El resultado esperado de una acción de articulación es potenciar las actividades y recursos individuales.[22]

20 Doctora en Educación. Docente de la Escuela de Administración Educativa, Sede Rodrigo Facio.

21 En la Universidad de Costa Rica el proceso académico se organiza por bachillerato universitario, licenciatura y posgrados.

22 V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, gobierno y estrategias en las universidades de América del Sur. (Mar de Plata, 8, 9 y 10 de diciembre de 2005): 4.

Pocas veces vemos la articulación como un elemento clave en la calidad educativa. Estos son aspectos cruciales para la universidad, ya que se han realizado significativas experiencias en distintas unidades académicas, pero no siempre se sistematizan, es decir que no extraemos aprendizajes de las experiencias de docentes que nos indiquen cuáles son los factores o las condiciones que deben generarse desde lo pedagógico-curricular para que se haga posible el tan ansiado trabajo interdisciplinar y la vinculación entre la teoría y la práctica.

En el I semestre del año 2017, en el primer bloque del plan de estudios, se designó el curso de Planificación de la Educación No Formal como el articulador. Ese curso organizó la realización de diagnósticos socio-productivos con familias de 14 comunidades del distrito de San José de Upala, con el objetivo de mapear el impacto que el huracán Otto tuvo en la economía y la agricultura familiar de esas comunidades. Este diagnóstico forma parte de una tarea del proyecto de acción social ED-3207: Gestión Educativa del Territorio. Además, participó un grupo de estudiantes de la carrera de sociología, lo que generó así un valioso trabajo interdisciplinario, no solamente por la naturaleza de la misma carrera sino porque incorporó a otra unidad académica. Consideramos oportuna la sistematización de la experiencia generada, la cual pensamos que es sumamente exitosa para fortalecer la propuesta curricular que se está rediseñando en estos momentos. Este trabajo pretende aportar a esa discusión.

Plan de sistematización

Objetivo

Fortalecer la propuesta curricular de los cursos teórico-prácticos de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal.

Objeto

El objeto de conocimiento de la sistematización es precisamente la práctica, cuestión que nos refiere a la dimensión de la acción intencionalmente diseñada para provocar cambios y transformaciones. De acuerdo con lo anterior, el objeto de esta sistematización es: La experiencia de articulación académica (cuatro cursos, dos unidades académicas y un proyecto de acción social) vivida en la realización de un diagnóstico socio productivo por parte de estudiantes del I bloque de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal, realizada entre el mes de Abril y Julio del año 2017.

Ejes de la sistematización

1- Planificación de las actividades en su relación con el proyecto de Acción Social.

2- Procesos pedagógicos con estudiantes en la construcción de conocimientos desde la experiencia práctica.

Procedimiento

Cuadro 1. Actividades realizadas y sus participantes

Actividades	Participantes
Revisar la documentación con la que se cuenta: registros fotográficos, correos electrónicos, minutas de reuniones, diseños metodológicos e informes.	Docentes.
Reconstrucción histórica del proceso.	Docentes y estudiantes de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal.
Recuperación de aprendizajes por parte de los/las estudiantes de la licenciatura, con el objetivo de conocer su percepción sobre lo que fueron la experiencia y los aprendizajes obtenidos, además de su valoración de lo que fue partir de la práctica para la construcción de conocimientos. Para esto se diseñó una herramienta que debieron trabajar para luego comentar y profundizar. La herramienta consistió en una guía de trabajo.	Docentes y estudiantes de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal.
Sesión de reflexión crítica con docentes y estudiantes.	Profesores y estudiantes de la Licenciatura de Administración de Educación No Formal que participaron de la experiencia.
Elaboración del informe.	Docente.

Cuadro 2. Síntesis de la recuperación histórica

7 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Reunión de docentes de la Licenciatura de Educación No formal con el cuerpo estudiantil del I bloque (son de nuevo ingreso).	Coordinar y articular actividades para el I ciclo.	Docentes de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal.
Resultados y comentarios		
Articular la gira a Upala (propuesta para el mes de mayo), con lo cursos del primer bloque para lograr un aprovechamiento de sus contenidos en la experiencia vivencial de esta actividad. En esta gira participó el personal docente del primer bloque con el grupo de estudiantes. Se definió la fecha para coordinar los objetivos de la gira desde cada materia y se estableció el trabajo pertinente del grupo de estudiantes de cada curso del primer bloque para aprovechar este acercamiento a la realidad upaleña. Responsables: Coordinación Académica y docentes de la licenciatura.		

10 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Sesión de trabajo para iniciar el proceso de coordinación y articulación entre los cursos y los TCU.	Definir el objetivo orientador de la práctica y diseñar la estrategia para la articulación de la docencia con el proceso de recuperación de Upala.	Docentes de Sociología, Psicología y Administración Educativa.
Resultados y comentarios		
Se establece la coordinación con la profesora de Sociología, Laura Paniagua, a quien, en el marco del Plan Maestro Upala-UCR, se le propone que realice un diagnóstico sobre el impacto del huracán en el sector productivo de agricultura familiar en el Distrito de San José de Upala, ya que esta necesidad había sido planteada por la población en una consulta realizada anteriormente. Se definió entonces que, en el marco del plan maestro, realizamos un esfuerzo intencionado de vinculación de la docencia con el proceso de Upala. Se definió así el objetivo orientador de las prácticas: Fortalecimiento de capacidades que promuevan la participación en los procesos de rehabilitación y de reconstrucción (desde el desarrollo comunitario y la gestión del riesgo).		

20 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Reunión de trabajo de docentes para concretar la coordinación entre cursos, previo a la reunión de inducción con estudiantes.	Concretar las acciones de coordinación para articular el trabajo docente y la acción social en función de la recuperación de UPALA.	Docentes de Sociología, Psicología, Administración Educativa y Educación Física
Resultados y comentarios		
1. Estudiantes de Sociología realizaron un diagnóstico participativo con los productores y las productoras de San José de Upala. 2. Estudiantes de Psicología Comunitaria trabajaron en un proceso de capacitación en gestión del riesgo con líderes y lideresas de San José de Upala que son los mismos actores con los que se trabajó desde el proyecto de Acción Social de Extensión Docente Construyendo un Modelo de Gestión Educativa Territorial (ED-3207). 3. Desde el Trabajo Comunal Universitario Movimiento humano y recreación para una mejor calidad de vida de las poblaciones infantil, juvenil, adulta y adulta mayor en vulnerabilidad social (TC-537) se trabajó en un campamento con jóvenes de San José de Upala, para fortalecer sus capacidades y su resiliencia. 4. Estudiantes de Psicología Comunitaria de la Sede San Ramón estuvieron trabajando con las familias que fueron directamente afectadas por el huracán en Bijagua. Hasta este momento, los/las estudiantes no han aceptado participar del proceso Upala, pero han sido invitado/as sin obtener, hasta ahora, una respuesta positiva clara.		

3 de abril, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Comunicación para invitar al estudiantado de nuevo ingreso en la licenciatura a sumarse, junto a estudiantes de Sociología, al trabajo de diagnóstico en Upala.	Motivar a estudiantes.	La persona docente, por vía electrónica, envía el plan de trabajo de Sociología.
Resultados y comentarios		
Se logra motivar al estudiantado para que lo asuma como práctica integradora. Hasta ese momento se pensó que sería una sola gira.		

20 de abril, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Correo electrónico a estudiantes para motivarlos a participar de la gira y convertirla en su práctica del curso y, además, para compartirles material.	Compartir información. Ampliar el objetivo de participar como grupo de la experiencia en Upala, enfocada como la práctica del curso. Define orientaciones concretas sobre la primera gira a realizar.	Todo el estudiantado del I bloque y Adilia.
Resultados y comentarios		

Aquí cambia la naturaleza de la participación y cómo vimos la experiencia de Upala. Ya no era una gira, sino que se convirtió en la práctica de cada estudiante. En otras ocasiones, cada estudiante elige dónde realizar la práctica, pero en la propuesta docente siempre ha estado la visión de que sea una misma para todo el grupo. Debido a que si se dispersan los lugares, difícilmente el personal docente podrá participar en ella por razones de tiempo, pero fundamentalmente porque se debilita la posibilidad de generar reflexión sobre una práctica común.

Aquí se decidió que la práctica se realizaría en conjunto con la carrera de Bachillerato de Sociología, para generar un trabajo interdisciplinar: "[...] aprovechemos el diagnóstico en Upala, como el espacio de práctica para efectos del curso. Es decir, hacemos la gira y quienes no tienen un lugar de práctica claro y adelantado, puedan aprovechar y tener ahí el material necesario para realizar el trabajo del curso y contribuir en ese sentido con el cantón[23]".

"Adicional a lo anterior, el cuerpo de profesores lo asumirá como una práctica integrada,realizando aportes específicos desde cada curso.

La propuesta es realizar equipos de trabajo, ustedes y estudiantes de Sociología, dividirnos en los seis puntos en los que se realizarán los talleres de diagnóstico. Será sin duda alguna una experiencia transdisciplinaria que nos enriquecerá muchísimo. Comprender en la práctica la transdisciplinariedad es una oportunidad que no siempre se presenta. Los resultados serán retomados para su análisis en los cursos[24]".

23 Adilia Solís Reyes, correo electrónico enviado a las personas estudiantes, 24 de abril del año 2017.

24 Adilia Solís Reyes, correo electrónico enviado a las personas estudiantes, 9 de mayo de 2017.

Actividades realizadas y sus participantes

9 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Aporte desde el curso de Epistemología y Teoría de la Educación No Formal.	Discutir respecto a los elementos para el posicionamiento epistémico del/ de la educador/a con miras al trabajo práctico en Upala.	Estudiantes y docentes del curso de Epistemología.
Resultados y comentarios		
Esta es evidencia de cómo el curso de Epistemología se articula alrededor de la práctica. Los principales elementos discutidos: -Posicionamiento del/ de la educador/a ante una situación diagnóstica. -Localidad, territorio, territorialidad y sus significados. -Reconocimiento de saberes de los participantes. -Elementos implicados en "cartografiar". Contribuye al posicionamiento epistémico.		

11 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Clase integrada: Taller sobre cartografía y diseño de la gira.	Aprender sobre la herramienta de cartografía social a través de un proceso práctico.	Docentes y estudiantes de la Licenciatura en AENF y Sociología. Estudiantes de otras unidades académicas.
Resultados y comentarios		

Fue la primera vez que se conocieron los/las estudiantes de Sociología y de la licenciatura. Participó, además, el profesor Manuel Luján del curso de Administración de Procesos de Educación No Formal. Se organizó la clase a partir de la discusión/deconstrucción de un mapa y de por qué la cartografía social es un acto de resistencia y de poder desde las comunidades. La metodología del taller se basó en aprender-haciendo, por lo que se preparó la clase como si estuvieran con las personas con las que realizaría el proceso diagnóstico.

Se pudo percibir que la herramienta les sedujo, que desearon dominarla y les entusiasmó adquirir ese conocimiento, no solamente desde la teoría, sino en la práctica. Ademá, se sintió que entre los/las estudiantes había cierta ansiedad por una experiencia nueva, para la mayoría de ellos/as, y algunos/as nunca habían realizado un proceso de facilitación como el que se estaba planeando.

En esta clase se organizaron equipos de trabajo mixtos, es decir, estudiantes de Sociología y estudiantes de Educación No Formal, quienes tendrán a su cargo comunidades específicas. Se organizó, además, el proceso de preparación de materiales para que cada equipo tuviese los necesarios.

Esta clase integrada es un factor que aportó al éxito de la gira. Fue muy bien planificada y el cuerpo estudiantil fue partícipe del proceso. Parece que el hecho de que la actividad a realizar fuese retadora, también influyó en los logros alcanzados.

17 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Aporte desde el curso de Administración de la Educación no formal.	Profundizar en el rol del sociograma como herramienta de análisis en procesos de gestión local.	Estudiantes y cuerpo docente del curso de Administración.
Resultados y comentarios		
Una de las actividades a realizar en la gira era un mapeo de actores, para lo cual se seleccionó el sociograma. Se estudió rápidamente en la clase integrada, pero se dejó para su profundización en el curso de Administración, pues uno de sus contenidos es el estudio de las redes y de los actores. Los contenidos generales que se abordaron fueron: Discusión sobre el sociograma y su utilidad para el reconocimiento de actores y relaciones en el territorio. Elaboración de preguntas para profundizar con la comunidad en la construcción del sociograma. Esta es otra evidencia del proceso de articulación, en el que no se forzó el contenido, puesto que el tema de análisis de actores y redes formaba parte del plan del curso. En la clase de Planificación no tuve que invertir más tiempo para profundizar en todos los elementos del proceso diagnóstico, pues ya en otros dos cursos se estaba haciendo.		

18 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Aporte desde el curso de Investigación I.	Sugerir elementos para la observación y el registro de la experiencia en la gira.	Estudiantes y personal docente del curso de Investigación.
Resultados y comentarios		
Desde el otro curso articulador (Investigación I) previo a la gira, se sesionó alrededor del tema de la observación y el registro de la experiencia. Como un factor para evaluar se utilizó un reporte de observación, así que el profesor aprovechó para incorporar la gira en el rubro de evaluación del curso. Además, se facilitó una guía con un conjunto de aspectos a considerar con respecto al trabajo de campo y el registro de información. Se favoreció la consideración de elementos relevantes para el registro de la experiencia y su análisis.		

19 y 20 de mayo, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Gira 1 Upala.	Organizar los equipos de trabajo y el trabajo de campo. -Facilitar un proceso de cartografía social, con fines diagnósticos, en diferentes comunidades de Upala.	Estudiantes y docentes de diferentes unidades académicas: Licenciatura en AENF, Sociología, Geografía, Programa de Economía Social Solidaria y asistentes de la VAS. Personas de las comunidades de Upala.
Resultados y comentarios		
Previo a la gira, se dieron orientaciones generales por correo. Durante el viaje, se reunieron los subgrupos de trabajo por comunidad. Para el trabajo con la comunidad, se siguió la siguiente agenda: 1. Actividad rompehielos y presentación de participantes. Encuadre. 2. Trabajo de construcción en subgrupos: mapa de problemáticas, de oportunidades y sociograma. 3. Plenaria y cierre. Participaron 400 personas, las cuales estuvieron distribuidas entre las 14 comunidades convocadas. Un aspecto clave fue el elemento de gestión de la actividad, pues se tuvo la capacidad de articular y de gestionar aspectos logísticos, convocatorias comunitarias y diseños metodológicos, todo esto se logró mediante una exitosa tarea de gestión colectiva.		

Actividad	Objetivo	Participantes
Aporte desde el curso de Investigación I.	Integrar información recopilada a partir de la experiencia en la gira.	Estudiantes y personal docente del curso de Investigación.

Resultados y comentarios

En la clase, se expresaron apreciaciones generales del proceso vivido en la gira.
Se inició la integración de una matriz que contempló los siguientes aspectos:
1. Nombre de la comunidad.
2. Cantidad aproximada de participantes.
3. Impresiones iniciales.
4. Dinámicas manifiestas.
5. Dinámicas latentes detectadas.
6.Emociones, sensaciones y sentimientos generados.
7. Alternativas.
La integración continuó de forma virtual en un documento compartido en Google Drive.

Desde el curso de Planificación, esta matriz se incorporó como contenido y también se le asignó un porcentaje en la evaluación.

A partir del 22 de mayo y durante el mes de junio de 2017.

Actividad	Objetivo	Participantes
Actividades de integración de información.	Socializar la información recopilada. Procesar la información por cada comunidad.	Docentes y estudiantes de la licenciatura en AENF, de Sociología y del TCU de Arquitectura..

Resultados y comentarios

Se organizó, en carpetas, la información recopilada y los materiales.
Construcción de materiales integrados para cada comunidad:
1.Construcción de mapas integrados (a cargo de estudiantes del TCU).
2. Integración de matriz de problemáticas y sociogramas (a cargo de los equipos de trabajo de Sociología y AENF).

14 de junio, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Construcción del diseño de la devolución.	Profundizar en la formulación de la propuesta de devolución.	Clase integrada: Estudiantes y docentes de la licenciatura en AENF y Sociología
Resultados y comentarios		
Se introdujo el tema de la problematización. Se presentó una guía de actividades por realizar en la devolución de los resultados del diagnóstico, se revisaron los diferentes elementos y se hicieron propuestas metodológicas. Se definieron las fechas y los posibles grupos de trabajo de la próxima gira.		

15 de junio, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Construcción del diseño de la devolución.	Profundizar en la formulación de la propuesta de devolución.	Estudiantes y personal docente del curso de Planificación.
Resultados y comentarios		
En una clase del curso, se profundizó en la propuesta de devolución planteada el día anterior y se ahondó en el tema de la problematización y el rol de la pregunta en el contexto del trabajo práctico en Upala.		

29 de junio, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Clase con presencia de la invitada Marisol Amador.	Retomar la experiencia vivida en Upala durante la gira anterior. Profundizar en aspectos metodológicos para el diseño de la propuesta de devolución.	Estudiantes del curso de planificación. Docentes de la licenciatura en AENF. Marisol Amador. Dos estudiantes de Sociología.
Resultados y comentarios		
Reflexión sobre el diagnóstico en los procesos de planificación orientados al cambio social. Se comentaron aprendizajes e inquietudes con respecto a la experiencia vivida en la gira anterior. Se realizó una revisión del diseño de devolución y se realizaron sugerencias metodológicas.		

6 de julio, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Clase integrada: Taller para formulación de problemas.	Formular problemas para llevar como propuesta a cada una de las comunidades.	Estudiantes y docentes de la licenciatura en AENF y Sociología.
Resultados y comentarios		
Se revisó la guía de devolución con las últimas modificaciones y se repasó cada uno de sus elementos. A partir de la matriz de problemáticas, en subgrupos, se formularon problemas para diferentes comunidades. Problematización: mediante el uso de las matrices de problemas de Upala, en grupos de trabajo por comunidad, realizamos la definición de problemas para la devolución. Se tomaron en cuenta las relaciones que podían existir entre los problemas y se tuvo especial cuidado en su redacción, de manera que esta no denotara una falta de solución, sino una situación negativa que afectara a una población. Luego de esto, se compartió de manera grupal la redacción de los problemas y nos ayudamos conjuntamente a puntualizarlos y determinarlos.		

8 y 9 de julio, 2017		
Actividad	**Objetivo**	**Participantes**
Gira 2: Upala.	Devolverle los resultados iniciales a la comunidad para validar, problematizar y priorizar.	Docentes y estudiantes de la licenciatura en AENF, Sociología y TCU de Arquitectura. Personas de las comunidades de Upala.
Resultados y comentarios		
El 8 de julio se reunieron las personas facilitadoras para hacer un repaso general y, en subgrupos, finiquitar los detalles previos al trabajo con la comunidad correspondiente. La sesión con las comunidades, el 9 de julio, se orientó con las siguientes actividades: 1. Encuadre y presentación. 2. Devolución y validación del mapa integrado y la matriz de problemáticas. 3. Validación de los problemas redactados. 4. Problematización. 5. Definición de las problemáticas prioritarias. 6. Plenaria.		

Reflexiones a partir de la recuperación histórica

Inicialmente, se propuso el grupo de docentes que impartiríamos las clases durante el primer semestre del año 2017 y también la incorporación, como actividad académica para el grupo de estudiantes, de una gira a Upala, con el objetivo de conocer la experiencia que ahí se desarrollaba desde hacía varios años. En ese momento, la gira no estaba pensada como una práctica articuladora, como la entendemos o como aspiramos entenderla hoy, en la licenciatura, sino solamente para conocer qué es la Gestión Educativa del Territorio. Se acepta la propuesta y se establece como su objetivo general: "Relacionar conocimientos teóricos abordados en los diferentes cursos con la práctica social de los actores locales en el territorio de San José de Upala"; luego, se procedió a planearla y se especificó que cada curso debía establecer el objetivo específico que relacionara el programa del curso con el objetivo general, igualmente se cuidó que en la evaluación de cada curso, se reflejara la participación y la producción de estudiante. Esta propuesta será analizada más adelante.

Enriquecen el proceso la participación de una docente y del estudiantado de Sociología, que están en el curso de Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014), con quienes se acordó la realización de un diagnóstico del impacto del huracán en el sistema productivo campesino comunitario. Esto se realizó de manera conjunta, entre los dos grupos de estudiantes de ambas carreras.

Diagnóstico solicitado por las organizaciones de productores

La profesora Laura Paniagua Arguedas, del curso de Sociología, estableció el siguiente objetivo para su curso: "Elaborar un estudio sobre los cambios territoriales, las necesidades y/o problemas que presentan las y los productores de la zona de San José de Upala y elaborar junto con ellos y ellas propuestas para la defensa de sus derechos humanos".[25]

Luego de una reunión, en la que conversamos sobre Upala, acordamos que se realizarían cartografías sociales, pues constituyen una herramienta de investigación poderosa que generararía información cualitativa de calidad. "La cartografía social es una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo"[26]. En ese momento nos damos cuenta de lo valioso que sería, para nuestros y nuestras estudiantes poder participar de ese proceso diagnóstico y pensamos (soñamos) que se podría rediseñar el curso a partir de esa práctica, reflexionarla y llegar a la teoría del diagnóstico. Además, con la propuesta, aprenderían haciendo y tendrían la vivencia

25 Laura Paniagua Arguedas. «Programa del curso Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014)». Escuela de Sociología, Universidad de Costa Rica (I Semestre, 2017).

26 Sabina Habegger y Lulia Mancila. «El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio». *Revista Araciega* (2006): 14.

del trabajo multidisciplinario y de ponerse a prueba en el campo. Nos disponemos entonces a convencer a nuestros estudiantes, pues sabíamos que el equipo de profesores estaría anuente y comprometido con el proceso.

En la clase semanal, en el mes de abril, le propuse al grupo que no solamente fuéramos de gira a Upala para conocer la experiencia, sino que la asumiéreamos como la práctica colectiva de toda la clase, así tendríamos un lugar en común y podríamos enriquecernos más que si la práctica se organizara de forma individual en diferentes lugares, sumado al hecho de que, a esas alturas, muchos estudiantes no tenían claridad de dónde realizar su trabajo práctico. Asimismo, el equipo docente tomó la decisión de realizar un esfuerzo de articulación académica. Aquí, se cita parte del texto del correo electrónico:

> Adicional a lo anterior, el cuerpo de profesores lo asumirá como una práctica integrada; de esta manera participarán los y las docentes de los otros cursos (Manuel y Walter, Cecilia no va, pero si nos aportará elementos importantes). La propuesta es realizar equipos de trabajo, ustedes y estudiantes de Sociología, dividirnos en los seis puntos en los que se realizarán los talleres de diagnóstico. Será sin duda alguna una experiencia transdisciplinaria que nos enriquecerá muchísimo. Comprender en la práctica la transdisciplinariedad es una oportunidad que no siempre se presenta. Los resultados serán retomados para su análisis en los cursos.[27]

Entonces, aquí se produjo un cambio en la idea original acerca de la práctica como sustento de los cursos. Por esta razón, me detendré un momento para analizar cómo entendieron los y las estudiantes el papel de la práctica en Upala en el contexto del curso y de la licenciatura. Para ello, se les pidió que recuperaran sus aprendizajes de la práctica que realizaron desde la vivencia personal. De aquí se puede inferir cómo entendieron la práctica, con el sustento de las opiniones que se presentaron con más frecuencia.

27 Adilia Solís Reyes, correo electrónico enviado al grupo de estudiantes, 20 de abril de 2017.

Cuadro 3 Aprendizajes y vivencias de los y las estudiantes

Aprendizajes de la práctica	*Opiniones de estudiantes a partir de su vivencia personal* [28]
Reconocimiento de que la experiencia forma parte de un proceso teórico-práctico del curso de planificación. Reconocimiento de que participan otros cursos para aportar a la experiencia. Reconocimiento de la participación de estudiantes de Sociología.	"Como parte del proceso teórico-práctico del curso Planificación de la Educación No formal, los y las estudiantes de esta licenciatura de manera conjunta con estudiantes de Sociología, y profesores de ambas facultades, se unen para emprender una experiencia nueva, la cual fue trabajar con 14 pueblos del cantón de Upala, con el propósito de desarrollar procesos de indagación en comunidades con realidades complejas, con el fin de conocer, analizar y valorar dentro de un diagnóstico socioeducativo con miras a aplicar estrategias y acciones hacia la transformación social".
	"Este estudio se da como parte del curso de Planificación de la Educación No Formal, período transcurrido entre marzo y Julio del 2017. Participaron también en el proceso estudiantes de sociología y las actividades se realizaron en conjunto con los profesores de los cursos de la escuela de Administración de la Educación No Formal y Sociología. Se realizó una gira a Upala como parte de la práctica del curso, a esta asistieron también los estudiantes de sociología. La misma consistió en la recopilación de información sobre la realidad sociocultural de este cantón por medio de cartografía social y la utilización del sociograma y su respectiva devolución, así como lograr concientizar en la población los problemas más inmediatos y urgentes que la misma debía trabajar."
	"En el marco de la Licenciatura en Administración de la Educación No Formal y como una práctica del curso de Planificación de la Educación No Formal se desarrolló un trabajo en la comunidad de Upala que contempló la realización de varias actividades con fines diagnósticos y de devolución durante el I ciclo lectivo 2017. Dicho proceso se sustenta en la solicitud de las propias comunidades y se sitúa en el contexto de un plan de trabajo más amplio que se desarrolla desde la Universidad de Costa Rica."

28 Estudiantes del Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014). Correos electrónicos enviados a Adilia Solís Reyes, (abril de 2017).

Aprendizajes de la práctica	*Opiniones de estudiantes a partir de su vivencia personal3*
Se reconoce como una experiencia "integradora" y se menciona la "integración de los cursos del I bloque".	"Se dio una integración de los cursos del primer bloque de la Licenciatura, por lo que participaron los diferentes docentes y estudiantes y se procuró una vinculación de lo que cada uno de los cursos podía aportar al proceso. Además, se trabajó colaborativamente con varias unidades académicas, especialmente con la docente y estudiantes de un curso de la Escuela de Sociología."
Se contextualiza en el marco más amplio, como lo es el Plan Maestro UCR-UPALA y se reconoce que se trabajarán "temáticas" que son de la licenciatura además del aporte de los otros cursos.	"El proyecto nace bajo el marco del plan maestro de intervención de la UCR en Upala en las posteridades del Huracán Otto, es ante esta situación y bajo la lógica de las temáticas que se abordan en la licenciatura para la administración de la educación no formal que se comienza el trabajo bajo la coordinación en el caso de los estudiantes de la Licenciatura de la profesora Adilia Solís, para esto también se contó con el apoyo de los otros cursos de la licenciatura esto con el fin de que se generan herramientas desde las distintas temáticas que se abordan en cada uno de los cursos."
Siempre se reconoce como la parte práctica, pero se visualiza con el fin de "aplicar herramientas".	"La finalidad del proceso llevado a cabo fue poder aplicar herramientas que ayudaran a la planificación en un contexto real, en donde debe de darse todo un previo proceso de diagnóstico. La parte práctica del curso se expone como optativa a un inicio del curso, incluso se brinda una charla por parte del INDER quien expone sus puertas abiertas para la realización de la labor práctica. Existen compañeros(as) que buscan o que ya tienen una organización para realizar la práctica. La mayoría de compañeros terminan involucrados en el contexto práctico dentro de Upala."

De esta recuperación es visible que la mayoría de nuestro estudiantado visualizó la experiencia como un componente práctico del curso y como parte del proceso teórico-práctico del curso. Se le reconoce como una experiencia de "integración de los cursos" y claramente visualizan cuál fue el aporte de cada uno de esos cursos en el proceso práctico. Una estudiante lo comprendió como una "aplicación de herramientas" y otro le dio un encuadre más general, que es el contexto del Plan Maestro UCR-UPALA.

Es importante resaltar el valor que se le otorga al diagnóstico, es decir, la intención de este. No hay diagnósticos neutros. En nuestro caso, se realiza un diagnóstico para generar cambios con la información y es una vía de reapropiación de la realidad para que las injusticias ya no aparezcan, ante nuestras miradas, como cotidianas y naturalizadas. En primer lugar, el objetivo es la transformación de la realidad mediante el diagnóstico y se tocan los temas de la licenciatura, los cuales son la autonomía de las personas, no del asistencialismo ni de una acción clientelar que refuerce a un ser "necesitado", la emancipación, el desarrollo local comunitario, las capacidades y no las carencias, la transformación y el papel de la problematización de la realidad en ese proceso emancipador. Otra estudiante manifiesta, en su trabajo de recuperación de aprendizajes, que: "la profesora explicó acerca de los diagnósticos y sus enfoques, la importancia de que estén intencionados, y de propiciar el empoderamiento, de cómo se da un auto-aprendizaje en todas y todos los actores"[29]. Esto es importante, pues nos aproxima a la comprensión del sentido de la práctica en la epistemología de la Gestión de la Educación No Formal, la cual se realiza con intencionalidad política.

Surge la siguiente interrogante: ¿Qué condiciones se generaron desde el curso de Planificación de la Educación No Formal para que la experiencia resultase exitosa? Una pregunta clave para esta sistematización es ¿influyeron estas condiciones para que sucediera lo que sucedió? Al revisar los trabajos de la población estudiantil sobre la recuperación de aprendizajes, la primera actividad que la mayoría relata son las sesiones de reflexión sobre lo que es un diagnóstico desde la episteme de la licenciatura. El diagnóstico se convirtió en un acto político y en una primera motivación para realizar la actividad. Asimismo, el deseo de saber cómo hacer eso, cómo problematizar, cómo desnaturalizar y cómo hacerlo realidad. Solemos aprender el qué en nuestros cursos, pero el cómo hacerlo no siempre logramos alcanzarlo, aunque esté en nuestros objetivos de curso. Además, un elemento que le agrega valor a la experiencia que se analiza, es el aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías, ya que se valora saber sobre la cartografía social, herramienta desconocida para casi todos y todas, y el poder aprender de ella y aplicarla les llamó mucho la atención.

Destacan, además, el trabajo conjunto con estudiantes de Sociología, pues se valora la riqueza del trabajo conjunto como fuente de nuevos aprendizajes. Se construyó un entorno de aprendizaje que incidió no solamente en las personas de las comunidades, sino que también provocó cambios en quienes estudian porque, en definitiva, nos transformamos en los cambios que intencionamos:

> Además, el poder trabajar en equipo con personas de otras carreras es todo un reto, pues tenemos puntos de vista diferentes, pero que tenemos un punto en común, el descubrir que nos gusta el buscar espacios de cambio social. Esto me apasiona, pues es de verdad gratificante poder encontrar un espacio universitario que tiene puntos en común de mis intereses, a esto me refiero a poder contar con un espacio, en el cual puedo apren-

29 Estudiante del Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014). Correo electrónico enviado a Adilia Solís Reyes, (abril de 2017).

> der nuevos saberes para así poder ser un agente de cambio en la sociedad, es decir, el provocar ese cambio social, pero va de la mano el buscar primero el cambio personal, el buscar nuevos espacios de aprendizaje.[30]

Como condiciones previas que favorecieron el proceso, se podría señalar entonces:

> 1- La articulación efectiva entre los diversos cursos, ya que el estudiantado experimentó, desde cada clase y curso, con cada docente y en su horario respectivo, el aporte a la construcción de teoría y momentos de reflexión que amplió su mirada sobre el trabajo a realizar.
>
> 2- Alta motivación por la oportunidad de aprender el cómo. Ese cómo tan difícil de transmitir en una clase, por más detallada o innovadora metodológicamente que esta sea. Ese "cómo" había que vivirlo y construir su comprensión desde la experiencia de cada persona.
>
> 3- Comprensión de que no se trataba de un diagnóstico o de una práctica cualesquiera, sino que era ser parte de algo más grande que un proceso de transformación, era experimentar un proceso **diagnóstico como proceso emancipador.**
>
> 4. En Upala, la UCR y, en particular, desde los proyectos de Acción Social que hemos emprendido desde hace varios años, hemos forjado una relación de colaboración, de respeto y de credibilidad con las comunidades. Tenemos mucho conocimiento de la realidad upaleña y de las comunidades en las que trabajamos también. Ese fue un factor facilitador clave.
>
> 5. Un quinto elemento fue, sin duda, la construcción colectiva de una propuesta de trabajo **anclada en las necesidades profesionales** de las carreras involucradas.

Al tener estas condiciones previas, teníamos el reto de preparar a nuestra población estudiantil y a la de Sociología para que su desempeño en el campo fuera exitoso, es decir que el estudiantado manejara herramientas que no conocía, y la cartografía social y que pudiésemos ser capaces de comunicarnos con las personas de las comunidades de forma horizontal y respetuosa, con la conciencia de ser "externo". ¿Cuál fue, entonces, el proceso pedagógico emprendido previo a las giras? ¿Cuál fue el diseño metodológico de las clases para lograr los aprendizajes necesarios entre nuestros(as) estudiantes y que también pudieran trabajar como equipo con estudiantes que ni siquiera conocían?

Se realizaron "clases integradas", estrategia que hemos venido utilizando en la licenciatura y que consiste en un espacio donde convergemos todos los profesores y las profesoras. Para esto, se diseña un contenido común y transversal a todos los cursos y se tiene, como punto de unión, la práctica a realizar. La primera clase integrada se realiza con la participación de estudiantes de la licenciatura y de Sociología y docentes de ambas carreras. Su preparación estuvo a cargo de las profesoras Laura Paniagua y mi persona y la facilitación la realizó la profesora Paniagua, por su experiencia y dominio del tema. Esta clase integrada tenía el objetivo de capacitar a las personas en la cartografía social y el sociograma, además de realizar el diseño metodológico de la gira diagnóstica. La agenda de la sesión fue la siguiente:

> 1) Presentación de participantes (dinámica rompehielo).

30 Estudiante del Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014). Correo electrónico enviado a Adilia Solís Reyes, (abril de 2017).

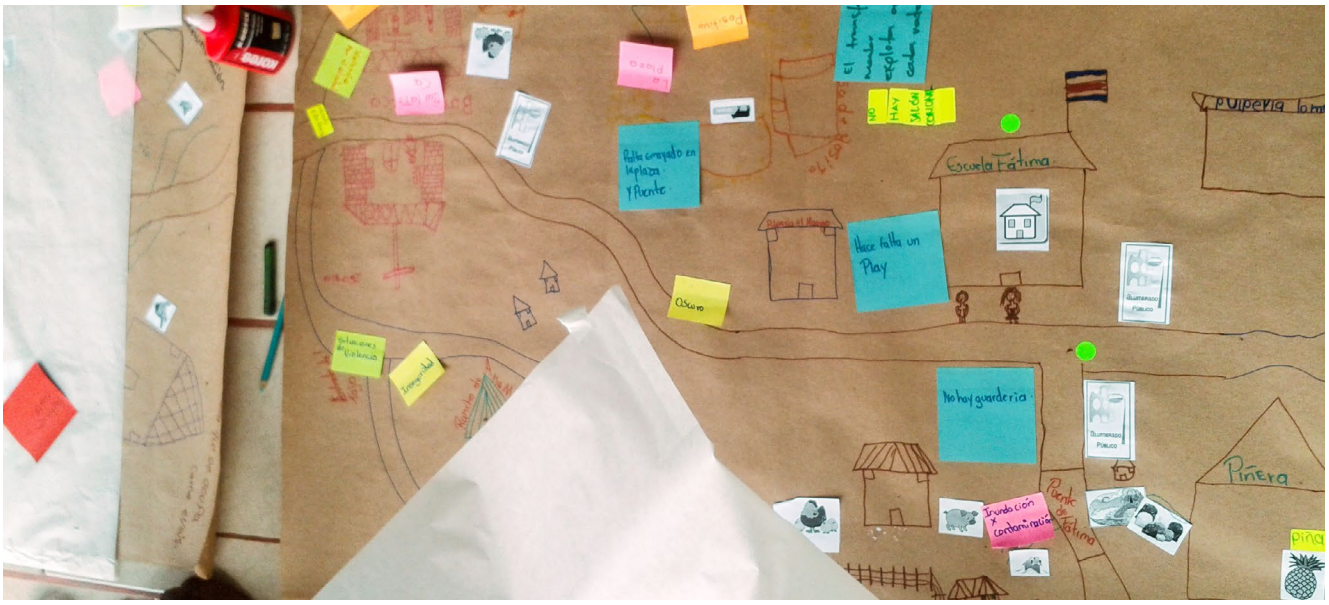
2) ¿Qué es un mapa? Lluvia de ideas.
3) Cartografía social: vamos a representar en un mapa las problemáticas y las oportunidades que tenemos en nuestro territorio. ¿Cómo es nuestra comunidad? Identificar: problemáticas y percepción de riesgo.
4) Balance de la técnica realizada.
5) Sociograma: explicación y ejemplos.
6) Planificación de la metodología propuesta para la gira.

Se organiza la clase a partir de la discusión/deconstrucción de lo que es un mapa y desde el por qué la cartografía social es un acto de resistencia y de poder desde las comunidades. La metodología del taller es aprender-haciendo, por lo que se prepara la clase como si se estuviera ya con las personas con las que se realizará el proceso diagnóstico. No fue una clase teórica, sino que fue a partir de la experimentación. Se les dio a los diferentes grupos (que fueron mixtos -de ambas carreras- para que se fuesen conociendo) los materiales, los cuales serían utilizados en las comunidades y se realizó la clase como si estuviéramos en la comunidad, es decir con las mismas instrucciones y preguntas disparadoras, pero el territorio

Fuente: Adilia Solís Reyes. Clase integrada con estudiantes. (2017).

fue la universidad[31]. Una vez concluido el trabajo en equipos, se realizó una plenaria y las docentes fuimos conduciéndola con preguntas, modelando y aplicando la teoría del aprendizaje social de Bandura[32]. Se tuvo un espacio para que las personas participantes expresaran cómo se sintieron y si tenían dudas sobre la herramienta. En esta clase, se organizaron equipos de trabajo mixtos, es decir, estudiantes de Sociología y de Educación No Formal, quienes tendrían a su cargo comunidades específicas. Se organizó, además, el proceso de preparación de materiales para que cada equipo tuviese los necesarios. Creo que esta clase integrada es un factor que aportó al éxito de la gira, pues fue muy bien planificada y la población estudiantil fue partícipe del proceso. También creemos que el hecho de que la actividad a realizar fuese retadora influyó en la motivación de nuestro estudiantado.

Una vez realizada la clase integrada, cada curso de la licenciatura le aportó al proceso. Se estudia a Max Neef y la propuesta de las necesidades humanas desde la economía descalza[33], tema que está siendo estudiado en el curso de Administración de la Educación No Formal. Además, se incorpora el sociograma como herramienta para el estudio de las relaciones sociales y el tramado social. En el curso de Planificación, se problematizó el concepto de "desarrollo" y se analizaron el papel del diagnóstico, la pregunta y la problematización en la deconstrucción del "necesitado" o de la "necesitada", el asistencialismo como estrategia de dominación y el diagnóstico como proceso intencionado para reconocer y apropiarse de la realidad. Desde el curso de Epistemología se recupera el "posicionamiento del educador/a, localidad, territorio, territorialidad y sus significados; reconocimiento de saberes de los participantes y elementos implicados en "cartografiar".



Fuente: Adilia Solís Reyes. Cartografía elaborada en una comunidad del Distrito de San José Upala. (2017).

31 Revisar el Anexo 1: Guía de la clase integrada 1.

32 Se puede consultar: Albert Bandura. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press, (1977).

33 Manfred Max-Neef. *Necesidades a escala humana, una opción para el futuro*. (Madrid: marzo de 2010), edición en PDF, en: http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf.

Desde el curso de Investigación, el profesor aprovecha para incorporar una actividad prevista en su programa: la observación. Además, se facilita una guía con un conjunto de aspectos a considerar con respecto al trabajo de campo y al registro de información. Se favorece la consideración de elementos relevantes para el registro de la experiencia y su análisis. Es clarísima la capacidad que tuvimos, desde cada curso, para aportarle a la experiencia, ya que se experimentó, sin forzar, una real articulación horizontal del currículo. La integración horizontal "alude a la interconexión entre los contenidos de diversas ciencias en un momento dado, a la mezcla de sus campos de actuación, o dicho de otra forma, a la acción de mezclar de manera inteligente elementos de una asignatura con los de otra en un momento dado"[34]:

> En mi caso fue una experiencia realmente interesante ya que durante mi formación en Gestión Ambiental tuvimos la oportunidad de realizar distintas giras pero ninguna con la connotación de esta experiencia en Upala, fue realmente grato poder experimentar cómo la integración de otras carreras y otros punto de visto enriquecieron las apreciaciones, además la idea de integrar los otros cursos a la dinámica de la gira fue muy buena ya que entre los mismos (refiriéndose a los cursos) se generaban distintas herramientas muy útiles.[35]

Luego de la clase integrada, se realizó la primera gira. La población estudiantil se tuvo que enfrentar a toda clase de retos y el más comentado por ellos y ellas fue la capacidad para improvisar y tomar decisiones en el terreno que tuvieron que poner a prueba . Esta es una habilidad que se desarrolla de este tipo de actividades, pues son diseñadas como tareas de aprendizaje.

Fuente: Adilia Solís Reyes. Estudiantes y comunidad realizando la cartografía social, en el Distrito de San José Upala. (2017).

34 Esther Díaz-Velis Martínez, Ramiro Ramos Ramírez y Cristina Mendoza Rodríguez. «Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina». *Educación Médica Superior*, 19 (1) (2005): 1.

35 Evaluación de estudiante del curso de Administración de la Educación No Formal, (2017).

Posterior a la gira, se les proporciona, desde el curso de Investigación, una matriz para que expresen sus primeras impresiones, la cual contempla los siguientes aspectos: 1. Nombre de la comunidad; 2. Cantidad aproximada de participantes; 3. Impresiones iniciales; 4. Dinámicas manifiestas; 5. Dinámicas latentes detectadas; 6. Emociones, sensaciones y sentimientos generados y 7. Alternativas. En el curso de Administración se reconstruye el proceso de gestión de la actividad.

En el programa del curso de Planificación está contemplado el tema de la problematización y el papel de la pregunta. Luego de analizado y estudiado el tema de la devolución de resultados, se planifica cómo problematizar los resultados del diagnóstico y se diseña una primera versión del diseño metodológico. Con este diseño previo, se convoca nuevamente a una segunda clase integrada para revisar esta propuesta con el grupo de Sociología y demás docentes. Se realiza una exposición de la herramienta del árbol de problemas y el cómo convertirla en un medio para la problematización. De esta manera, el contenido del curso está directamente relacionado con la práctica-acción a emprender. Creo que esto es relevante, dado que suele suceder, y ha sucedido en otras oportunidades, que el ritmo de la práctica es uno y el del contenido teórico en clase es otro.

En esa oportunidad coincidieron los ritmos. Además, el referente utilizado en la clase para el estudio del tema de la problematización fueron, precisamente, los resultados de las sesiones de cartografía social, lo cual produjo una dinámica interesante en la clase, que se representa como una espiral:

Marco teórico introductorio:
Diagnóstico como hecho educativo. descolonizar el desarrollo; ética; Principales herramientas y su coherencia ética-política con el enfoque diagnóstico
Práctica:
El diagnóstico realizado utilizando las cartografías sociales.: develar la realidad y su posición ante el proceso. Conocer herramienta, trabajo interdisciplinario, desarrollar habilidad de facilitación.
Momento teórico-reflexivo.
¿Qué pasó y cómo me sentí? ¿Qué pasó y no supe qué hacer? Análisis de resultados. Se estudia el tema de la problematización, la pregunta freiriana, utilizando los resultados de la práctica.
Nuevamente la práctica.
Segunda Gira:
Se regresa para problematizar, una vez que en clase se ha estudiado y comprendido el tema.

La práctica realizada se convierte así en la principal fuente de conocimiento, pero reflexionada de otra forma no se generaría aprendizaje. Al respecto manifiesta una de nuestras estudiantes:

> Lo anterior enfatiza en la reflexión, en el entendido de que el diagnóstico es un proceso educativo en el que la reconstrucción de significados se da en los diferentes momentos y en los diferentes involucrados. Desde el diseño metodológico hasta el trabajo de campo, demandan de espacios para reflexionar, problematizar, desnaturalizar, lo cual requiere de constancia y profundidad. Además, estas son las bases para favorecer la implicación comunitaria que le brinde respaldo y sostén a las rutas de acción que se establezcan como prioritarias en el proceso diagnóstico.[36]

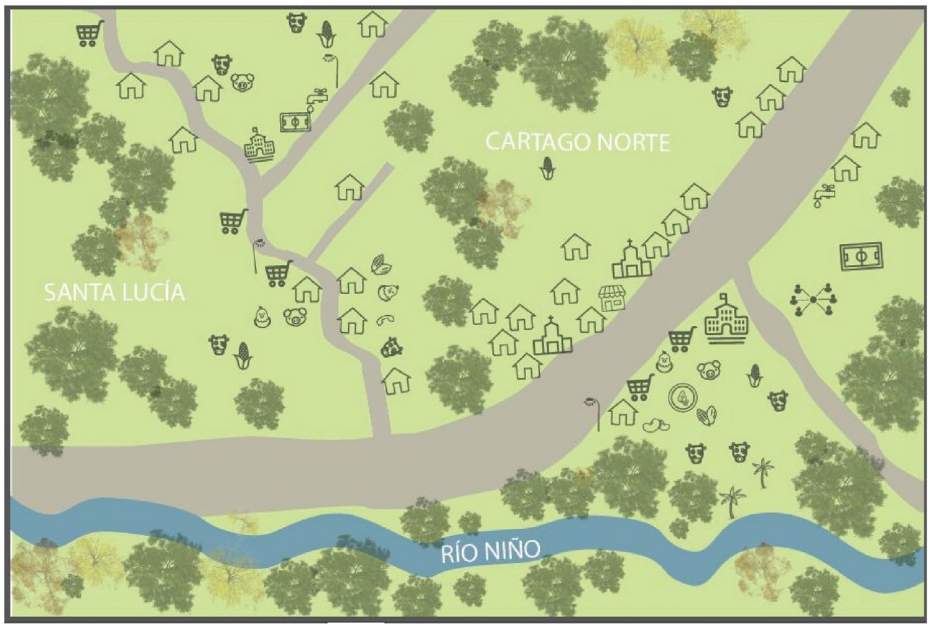
La sistematización corresponde a una epistemología de la práctica como forma de resistencia a las posturas colonialistas de cómo se construye el conocimiento, pues estas devalúan otros saberes. Además, le otorga a la reflexión crítica un papel fundamental en la interpretación de esa práctica ya que es ahí donde trasciende lo meramente descriptivo-narrativo. En esta fase es que hago la pregunta de fondo: ¿Qué estamos entendiendo, a partir de esta experiencia, por acción social? Cuando se dice que la acción social debe vincularse a la docencia y viceversa, ¿qué estamos entendiendo por eso? ¿Cómo se inserta el proyecto de acción social y qué papel juega como facilitador de resultados exitosos? ¿Cómo se entiende entonces un proyecto de Acción Social en su relación con la docencia?

El proyecto de Acción Social, ED 3207 tiene como propósito generar el siguiente impacto: las comunidades participantes del proceso contarán con capacidades para incidir y demandar su participación en el proceso de reconstrucción de Upala y generarán sus propias propuestas de desarrollo y de articulación comunitaria como un medio para la superación de las vulnerabilidades asociadas al riesgo social. Se avanzará en el modelo de Gestión Educativa del Territorio para generar un currículum para atender las necesidades derivadas de los procesos de diagnóstico que la UCR está realizando en la Zona. Se incorporará a algunos centros Educativos con el fin de validar la propuesta de este proyecto y de generar comunidades de aprendizaje para la superación de la brecha educativa entre las personas jóvenes y adultas.

La práctica que se organiza desde la licenciatura tiene las siguientes características en su relación con el proyecto de acción social: 1. Es una práctica con sentido que responde a una necesidad claramente expresada y sentida; 2. Se articulan los objetivos de los cursos de la licenciatura, con los objetivos del proyecto de Acción Social y las necesidades de las comunidades, lo que genera una tríada interesante; 3. Desde el momento de creación del diseño del proyecto de Acción Social se ha intencionado y planificado la participación de nuestra población estudiantil.

La acción social es transformada en fuente de conocimiento y en el espacio donde se complementa la acción educadora, no solamente para nuestros estudiantes, sino que también considera los aprendizajes generados en las comunidades,aunque estos no son objeto de esta sistematización, no pueden dejar de mencionarse, pues en este proceso, todos/as aprendimos, docentes, estudiantes y personas de las comunidades. Al repasar todo el proceso vivido, podemos afirmar que un proyecto de acción social es un proyecto educativo y de aprendizaje que fortalece la acción educadora de la universidad para sus estudiantes, que transforma la vida de todas las personas que participamos de la experiencia, en la medida en que esta es reflexionada y confrontada con la teoría

36 Evaluación de estudiante del curso de Administración de la Educación No Formal, (2017).



y el conocimiento sistematizado. La acción social, así entendida, es una práctica liberadora, emancipatoria. El diseño del programa de los cursos considera entonces los proyectos de acción social como espacios donde la teoría se sitúa dentro de la práctica, como lo consideraba Paulo Freire.

La articulación académica trascendió la conceptualización que hasta ahora le hemos dado en la licenciatura, así como el resultado esperado de esta. Nuestros/as estudiantes articularon (movilizaron) conocimientos, capacidades y competencias desde diferentes fuentes para resolver la situación de aprendizaje que se les proporcionó; además, integraron conocimientos y habilidades en la acción, como se ha indicado en otros estudios[37]:

> (...) la integración es concebida como componente de la acción y resultante del enfrentamiento de un problema específico por parte del profesional, en cuya solución hace operar la selección de recursos de diverso tipo, organizados a través de los esquemas operacionales complejos que definen su saber profesional; en este sentido la integración es algo que se produce en el profesional que actúa; -curricularmente, se entiende la integración como la estructuración de oportunidades para que los estudiantes puedan lograr instancias de selección, movilización y actuación frente a problemas profesionales, es decir, integración en el primer sentido señalado.

La articulación e integración de saberes por parte de nuestro cuerpo estudiantil se alcanza cuando en la práctica, entendida como el entorno de aprendizaje, materializa el currículum de la licenciatura. Lo anterior supone un dedicado trabajo de planeación y de intencionalidades por parte del equipo docente para que ocurran esos procesos. Se entiende que planear la práctica es planear el currículum y la experiencia de aprendizaje.

37 Ana María Rojas Serey y Gustavo Hawes Barrios. «Articulación e integración en el currículum de formación profesional». REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10 (extra.) (2012): 6. 55-81. doi:https://doi.org/10.4995/redu.2012.6093

Conclusiones y recomendaciones

1. La mayoría de nuestro cuerpo estudiantil visualizó la experiencia como un componente "práctico" del curso y como parte del proceso teórico-práctico de este; además, la reconocieron como una experiencia de "integración de los cursos" y claramente les permitió visualizar cuál fue el aporte de cada uno de ellos en el proceso práctico.

2. Se evidencia el sentido de la práctica en la epistemología de la gestión de la Educación No Formal; una práctica que se realiza con intencionalidad política. Las implicaciones éticas aquí son muy importantes.

3. La práctica debe estar claramente visibilizada en el currículum de la licenciatura como el espacio que materializa y hace posible la articulación e integración de saberes de nuestros/as estudiantes. Lo anterior implica necesariamente diseñar cuidadosamente la práctica y cada actividad vinculada a ella, así como el entorno de aprendizaje que lo hace posible.

4. Se generaron condiciones previas que contribuyeron a obtener los resultados, entre los más relevantes está la motivación de los/las estudiantes, además de la evidencia de la articulación y la oportunidad de aprender el cómo se hace. Cómo se hace un diagnóstico, cómo se facilita, cómo se problematiza, cómo manejarse en contextos de alta incertidumbre, entre otros.

5. El proceso pedagógico se organizó sobre la base de los siguientes elementos:

- Las clases integradas y la didáctica de la clase integrada.
- La horizontalidad del currículo (articulación académica).
- La práctica como punto de articulación de los cursos.
- El proyecto de acción social como espacio de práctica donde se hace teoría.
- La coherencia entre los contenidos de los cursos y los de la práctica.
- La práctica permanentemente reflexionada y tomada como punto de apoyo y punto de partida de las clases teóricas.
- La práctica como espacio que desarrolla habilidades y destrezas.

6. La acción social como práctica emancipadora. Es el espacio donde la teoría se sitúa en la práctica. En nuestra licenciatura, la acción social ha estado siempre vinculada al fortalecimiento de la docencia, al darle sentido de proceso a la acción social.

7. Con base en la reflexión anterior, se le recomienda al personal docente de la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal considerar los siguientes factores para el proceso de diseño del nuevo plan de estudio en relación con los cursos teóricos-prácticos:

Los cursos teóricos-prácticos de la malla curricular deberían vincularse a procesos sociales en marcha y relacionados con la licenciatura, ya sea por medio de proyectos de Acción Social o de Investigación. Esta se considera la situación ideal. La sistematización de esta experiencia nos demostró cómo el insertarnos en la dinámica del proyecto en Upala contribuyó a alcanzar buenos resultados.

En la medida de lo posible, se debe animar a que el lugar de la práctica seleccionado sea el mismo

para todo el grupo de estudiantes, ya que esto les permite tener una comprensión, una idea y una experiencia común que hace de la discusión y la reflexión un proceso colectivo muy rico.

La motivación del grupo de estudiantes es importante, porque puede contribuir en lo siguiente: una clara visión del significado político-educativo del diagnóstico, este como proceso emancipador; la práctica vista como una oportunidad para aprender cómo se hacen las cosas y, sobre todo, cómo se diseñan, hacen y conducen procesos complejos como la problematización, la reflexión sobre la realidad, el manejo de conflictos, la toma de decisiones en contextos con alto grado de incertidumbre, la facilitación y la mediación pedagógica; además, aprender a formular preguntas, el lugar que ocupa el árbol de problemas en el proceso problematizador, entre otros elementos.

Relacionado con lo anterior, es posible afirmar que estamos en capacidad de perfilar competencias profesionales que se desarrollan en el espacio de la práctica y que difícilmente lo harían en el salón de clases.

Al momento de realizar el diseño del currículo, deberemos cuidar no solamente la lógica vertical, sino también la horizontal, pues solamente en esa medida se hace posible la articulación académica.

Las clases integradas son clave para lograr que nuestros estudiantes tengan la visión integral de la realidad sobre la que actúan y con la que actúan. Desde los diferentes cursos se aportan elementos teóricos y metodológicos para comprender mejor la realidad y contar con más elementos de análisis. Por esta razón, deben coincidir temática y temporalmente con el momento de la práctica, esto podría lograrse al establecer núcleos o ejes temáticos que se fijen a la hora de organizar el currículo horizontalmente. Las clases integradas deben ser incorporadas en el nuevo currículo que se organice.

Hay una didáctica de las clases integradas y, al menos, de esta experiencia se pueden aportar algunas pistas para desarrollarlas:

La clase integrada es para diseñar la práctica y reflexionarla después de realizada y, en ella, se vinculan los aprendizajes de los diferentes cursos.

Debe ser diseñada como una actividad de aprendizaje vivencial, experiencial y de aprender haciendo.

Luego de experimentar la técnica, la estrategia o el método a emplear, se procede a discutir la teoría de la técnica o de la estrategia y se evacúan las dudas y las reflexiones que puedan surgir. Después, se realiza el diseño metodológico de la práctica en conjunto con el grupo de estudiantes y el equipo docente, cuyos contenidos serán profundizados en cada curso de manera independiente. Un tercer momento es la reflexión de lo que pasó después de la práctica ¿Qué se aprendió? ¿Cómo se analizó la información? ¿Cómo se sintieron? Y una pregunta importante es ¿Qué pasó y "no supe qué hacer"?

Finalmente, queda el reto de provocar en nuestro cuerpo estudiantil, por medio de los trabajos finales de graduación o los nuevos proyectos de Acción Social, un mayor involucramiento y compromiso con los sectores con los que se vincula la licenciatura.

Referencias

Bandura, Albert. *Social Learning Theory*.General Learning Press, 1977.

Díaz-Velis Martínez, Esther, Ramos Ramírez, Ramiro y Mendoza Rodríguez, Cristina. «Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina». *Educación Médica Superior*, 19 (1) (2005):1-3. Consultado 17 de septiembre de 2017. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100002&lng=es&tlng=es.

Habegger, Sabina y Mancila, Iulia Serrano Eduardo. «El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio». Revista Araciega (2006): 14.

Max-Neef M. Necesidades a escala humana, una opción para el futuro. (2010). Consultado (la fecha): http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf

Rojas Serey, Ana María y Hawes Barrios, Gustavo. «Articulación e integración en el currículum de formación profesional». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (número especial) (2012): 55-81. doi:https://doi.org/10.4995/redu.2012.6093

Universidad de Costa Rica, la nueva vecina de Osa

Introducción

Beatriz Talavera Vargas[38]

Tras la puesta en marcha de un laboratorio de investigación - acción en la Península de Osa, se consideró realizar la sistematización del proceso que implicó su estructuración y equipamiento. La inclusión de distintos socios en la zona y la participación de los futuros usuarios fue clave del proceso y será la guía de la sistematización presente.

El esfuerzo que el Recinto de Golfito de la Universidad de Costa Rica ha realizado desde el Laboratorio Osa-Golfito (perteneciente a este recinto), en su interés de acercarse a las comunidades de la zona e impulsar, por medio de sus labores académicas, el desarrollo de sus poblaciones.

Esta sistematización presenta el período inicial de trabajo del laboratorio, cuyo interés principal estaba dirigido a adaptar los recursos existentes y proyectados a suplir las necesidades de los proyectos y las comunidades que trabajan en el área vecina. La experiencia de quienes trabajaron en este proceso y se han preocupado por incorporar diferentes variables en el equipamiento y la adecuación de un espacio académico pretende mostrarle a la comunidad universitaria una forma alterna de proyectar el trabajo que realizamos desde nuestras labores, tanto administrativas como docentes.

Ahora bien, el hecho de que se trata de un proceso liderado por pocas personas, desde la administración del laboratorio y que, a su vez, haya contado con el apoyo del aparato institucional que compone la Universidad de Costa Rica, permite reflexionar sobre los aciertos y los desaciertos de este tipo de iniciativas. Además, esto brinda la oportunidad de dimensionar las labores de la universidad en distintas escalas.

El Laboratorio Osa-Golfito nace en el año 2009 cuando la Fundación Neotrópica, una organización enfocada en el desarrollo económico, la conservación de recursos y el ser humano -tal como lo define la Fundación Neotrópica en su historia-,[39] y la Universidad de Costa Rica, la institución más grande e importante de educación superior en el país, firman un convenio de cooperación que se enfocó principalmente en desarrollar investigación, tanto en ciencias básicas como en ciencias sociales, en la Península de Osa. Para este fin, ambas instituciones comparten una edificación que sirve de laboratorio para el desarrollo de actividades de los proyectos que se trabajan en la zona.

Sin embargo, una vez firmado el convenio, la baja demanda de actividad en el laboratorio hizo que el edificio se deteriorara con el tiempo. Para el año 2014, la Universidad de Costa Rica inicia la remodelación del edificio en mención. En febrero de 2015, en conjunto, ambas instituciones inauguran el edificio,

38 Master en Desarrollo Territorial Sostenible. Asesora de proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social.

39 «Historia: 1985-1995», Fundación Neotrópica, acceso el 27 de julio de 2017, https://www.neotropica.org/historia.

a través de una actividad que contó con la presencia y la intervención de diferentes representantes de las comunidades vecinas, así como de las autoridades universitarias.

Fue a partir del mes de marzo de 2015 que el Recinto de Golfito de la Universidad de Costa Rica se designó como el encargado para poner en marcha el nuevo edificio ubicado en Agua Buena, Rincón de Osa. En ese momento, el recinto decide darles un giro a las proyecciones y enfocar el trabajo del laboratorio en los tres pilares de la universidad (Docencia, Investigación y Acción Social) y no únicamente en la Investigación, como se había pensado inicialmente. De esta forma, lo que anteriormente se había concebido como un espacio capaz de albergar telescopios, balanzas y otros elementos propios de las investigaciones biológicas y químicas, se reinventa como un espacio para incorporar aulas, pizarras y mesas de trabajo, lo que permite, así, acoger la docencia y la acción social en las mismas condiciones que la investigación.

De este modo, se va construyendo el objetivo principal del laboratorio como parte del recinto, al ser este el encargado de fortalecer la investigación, la acción social y la docencia realizadas por la Universidad de Costa Rica, tanto a nivel interno de la institución como a través de sus relaciones con organizaciones públicas, privadas y sociales, a nivel nacional e internacional. Mediante el accionar del Laboratorio Osa-Golfito se proyectó el aporte al conocimiento científico y al desarrollo de la Región Pacífico Sur.

En síntesis, todo inició con un edificio vacío que es parte del Recinto de Golfito y con la misión de cumplir con las tres actividades sustantivas de la universidad. Según esto, las dos principales tareas para darle vida al laboratorio fueron: determinar el equipo tecnológico con el que contarían las instalaciones y seleccionar las líneas de trabajo que guiarían su funcionamiento.

Mantener el principio inicial sobre el desarrollo de investigación, más no cerrar el accionar hacia otras áreas, permitió que se generara una propuesta de funcionamiento que incluyera las expectativas de las personas que trabajan en la universidad, así como se tomaron en cuenta a comunidades vecinas y organizaciones presentes en la zona.

Dicho lo anterior, lo que se pretende detallar en esta sistematización es el proceso de consulta que

Fuente: desconocida. Charlas en el Laboratorio Osa-Golfito.

se les realizó a potenciales usuarios, así como el establecimiento de los objetivos y las líneas de acción determinados por el equipo de trabajo asignado al laboratorio. Justamente, el aporte que cada una de las personas participantes le dio a la administración del edificio es lo que permitió que este se convirtiera en un vecino y un actor activo en la Península de Osa, lo cual mejoró la proyección de la Universidad de Costa Rica en la zona y facilitó también el trabajo que docentes y estudiantes realizan en esta parte del país. La sistematización comprende lo realizado en el año 2015 por un lapso de 11 meses. Se elige este período, ya que corresponde al tiempo en el que se trabajó, desde el Recinto de Golfito, la propuesta inicial de desarrollo y de proyección del Laboratorio Osa-Golfito tanto a nivel interno como externo de la universidad. Lo realizado en el 2015 fijó las bases del trabajo que actualmente se realiza desde este espacio institucional.

El acercamiento a algunas de las comunidades vecinas al laboratorio como, Carate, Agua Buena, La Palma y Rancho Quemado, en las cuales se trabajó con sus Asociaciones de Desarrollo y, durante las reuniones, con funcionarios del INDER, MINAE y SINAC (instituciones públicas en la zona que trabajan de forma cercana con estas comunidades y se enfocan en el desarrollo rural y la conservación natural) , fue la manera de reconocer las expectativas de las comunidades hacia el nuevo proyecto de la universidad en la zona. Aunado a esto, Osa Conservación, una ONG que se reconoce por su interés en la protección y conservación de la biodiversidad presente en la Península de Osa[40], se interesó en un futuro trabajo conjunto con la universidad, por lo que brindó sus recomendaciones a través de reuniones con el señor Jim Palmer, gestor del Proyecto Ríos Saludables, proyecto de monitoreo de cuerpos de agua[41]. Esto resultó en la inclusión de activos útiles para el equipamiento del laboratorio, al tomar en cuenta la experiencia de la ONG en la zona con respecto a la demanda de equipos entre sus usuarios. Posteriormente, estos resultados favorecieron el trabajo interinstitucional y generaron insumos con los que no contaba la zona en aquel momento.

En esta reconstrucción y análisis no podemos dejar de lado lo que significó el apoyo de funcionarios y funcionarias de la Sede Rodrigo Facio, a saber: Jorge Lobo y Eduardo Chacón de la Escuela de Biología o, bien, Adrián Pinto y Catalina Murillo del CIEMIC. De igual forma, del Recinto de Golfito, como principal compañero de trabajo en la zona, se obtuvo apoyo del coordinador del laboratorio, Juan Diego Araya, la directora de este, Georgina Morera Quesada, y tres docentes: Gloriana Chaverri Echandi, Alexander Castillo Castillo y Patricia Rojas Hernández, quienes trabajaron y le aportaron al plan. Las personas mencionadas son incluidas en este período debido a que fueron participantes activos en la elaboración de propuestas y por el potencial uso de las facilidades del laboratorio que podrían hacer estos académicos, según las actividades que realizan desde la acción social, la docencia y la investigación, en cada una de sus unidades académicas.

40 «About us», Organización Osa Conservation, acceso el 30 de julio de 2017, https://osaconservation.org/who-we-are/.

41 «From the field: Ríos Saludables Program Update», Organización Osa Conservación, acceso el 25 de julio de 2017, https://osaconservation.org/2017/07/rios-saludables/.

Plan de la sistematización

Objetivo

Identificar el sentido y el aporte de la vinculación de la comunidad rural en la construcción de un espacio académico, a partir de la experiencia del Laboratorio Osa-Golfito, con el fin de fortalecer el protagonismo de la universidad en las comunidades rurales en las que se encuentra.

Eje de sistematización

¿Cuáles elementos favorecieron y cuáles dificultaron la relación de la universidad con las comunidades y las organizaciones presentes en la zona en la que se ubica el Laboratorio Osa-Golfito?

Reconstrucción histórica

El proceso de desarrollo y de equipamiento del espacio designado al Laboratorio Osa-Golfito, más allá de una línea cronológica, se visualiza al identificar a la universidad como un ente influenciado, primero, por su propia actividad y, luego, por la interacción con dos grupos externos que igualmente se benefician de las actividades que la institución realiza en la zona, por un lado, con las comunidades y, por otro, con las instituciones locales.

Es importante identificar que el protagonismo de la universidad proviene, principalmente, del Recinto de Golfito como encargado del edificio, pero también de la colaboración de unidades académicas como la Escuela de Biología y el Centro de Investigaciones en Estructuras Microscópicas (CIEMIC), además de la intervención de la Vicerrectoría de Investigación a través de Proinnova y la Vicerrectoría de Acción Social, por medio de distintas asesorías.

En el siguiente esquema se pueden identificar fácilmente los elementos que intervinieron en la interrelación explicada anteriormente, la cual se dio durante la etapa que nos interesa sistematizar.

Los hechos relevantes se dividen según el grupo representante al que pertenecen. Así, cada grupo representó, en ese momento, un usuario potencial de las instalaciones, por lo que el acercamiento a estos usuarios y a las sugerencias que surgían desde ellos iba a determinar el accionar de la administración del edificio. A continuación se detalla cada grupo y su protagonismo.

Elaboración propia. Esquema de interrelación entre la Universidad de Costa Rica, comunidades e

Este grupo se abordó por medio de reuniones con vecinos o asociaciones de desarrollo de cada comunidad. Se realizó un conversatorio en el cual se identificaron las expectativas y se aclararon las dudas sobre lo que planeaba realizar la universidad en la zona.

En ese momento, desde el recinto, se plantearon dos proyectos como una forma de iniciar el trabajo en la zona y de acercarse a temáticas que pudieran impactar positivamente a sus habitantes. El primero estuvo relacionado con un proceso de educación ambiental en escuelas de la zona para sensibilizar y discutir con niños y niñas sobre temas de conservación y preservación de la flora y la fauna existentes en el lugar. Un segundo proyecto fue la expansión del movimiento "Territorios Seguros" en Osa, por medio del cual se dio un intercambio de experiencias con comunidades de otras regiones del país y la concientización ciudadana. Con esto, se pretendía motivar el empoderamiento ciudadano para la defensa de sus derechos a nivel comunal. Sin embargo, se enlistaron las ideas planteadas por la comunidad de modo que, posteriormente, pudieran abordarse por medio de los proyectos existentes o los futuros que fueran planteados desde las unidades académicas de la universidad.

La lista de comunidades visitadas en el momento de la planificación fueron:

- La Palma, 12 de marzo 2015.
- Rancho Quemado y Puerto Jiménez, junio 2015.
- Carate, 7 de julio 2015.

Como resultado se incluye, dentro de la distribución de las salas existentes, un espacio para realizar capacitaciones. Dentro de sus requerimientos estaba que debía tener la capacidad de albergar, en su interior, sillas, mesas y las condiciones para proyectar desde un proyector.

Fuente: desconocida. Espacio para aulas y talleres

A grandes rasgos, las comunidades esperaban la apertura de cursos o capacitaciones en temas de producción, turismo o formulación de proyectos, principalmente. Además, proponían alianzas con la universidad; por ejemplo, surgían propuestas para relacionar los trabajos finales de graduación que realizan los estudiantes de la zona con proyectos planteados desde las necesidades de las comunidades. Finalmente, en esta fase se destacó la posibilidad de realizar un diagnóstico más detallado en la Península de Osa, el cual pueda, posteriormente, ser enlazado con la labor académica que realiza la universidad desde otras sedes y otros recintos.

Para esta labor, se contó con el apoyo de dos personas encargadas de la administración del laboratorio, cuya experiencia de trabajo en la región les permitió establecer una relación con las comunidades vecinas. Sin embargo, el movimiento de vehículos institucionales, la posibilidad de generar empleos relacionados con los servicios que puede ofrecer el edificio (alimentación, seguridad, entre otros), el trabajo que realizan estudiantes y docentes en la zona, así como, la capacidad de recibir beneficios de la calidad de la educación y el trabajo que caracteriza a la Universidad de Costa Rica empezó a generar expectativas y representó además de una oportunidad una responsabilidad para la institución. El abordaje que se les daría a las expectativas locales y al acercamiento con las comunidades más cercanas fue de las principales preocupaciones de la administración del laboratorio y con lo que se guiaba el trabajo que se realizaba con este grupo específico.

Durante este proceso inicial, se intentó mantener una posición abierta y receptiva, de forma tal que las comunidades reconocieran las iniciativas de la universidad para el trabajo en esta zona, pero que, a su vez, tuvieran la oportunidad de exponer y proponer espacios de colaboración según las necesidades existentes. El balance entre las acciones a realizar en cada encuentro y el seguimiento de los temas tratados es una labor que debe mantenerse posterior a este proceso con el fin de conservar una buena relación y una proyección de la labor de la universidad en la zona.

Universidad de Costa Rica

Desde la Universidad de Costa Rica, el Recinto de Golfito fue el encargado de coordinar cada reunión a nivel interno y externo. Al mismo tiempo, se encargó de incluir, en su quehacer diario, acciones que permitieran el desarrollo del laboratorio. En esta labor se intentó contemplar lo planteado tanto por los académicos a nivel interno como las expectativas de las comunidades vecinas y de algunas de las organizaciones que trabajan en la zona y que fueron parte del proceso. De esta forma, se crearon relaciones asociativas entre organizaciones de la zona y el laboratorio, por lo que se obtuvo un mayor soporte en los procesos como el listado de equipamiento y la construcción de objetivos del nuevo punto de trabajo de la Universidad de Costa Rica.

Para equipar el laboratorio, se tuvo el acompañamiento del director del CIEMIC en ejercicio, el doctor Adrián Pinto. Él y Catalina Murillo, del mismo centro, se dieron a la tarea de enlistar los proveedores y los equipos necesarios para el trabajo de campo en un lugar como Agua Buena de Osa. Por su parte, el docente de la Escuela de Biología, Eduardo Chacón, también enlistó materiales básicos con los cuales un botánico, como era su caso, podría trabajar. En el caso del Dr. Jorge Lobo, docente de la misma escuela, dada su experiencia de trabajo en la zona y con la Fundación Neotrópica, colaboró con las primeras propuestas de addendum al convenio, al velar por la obtención de la comodidad necesaria para las labores

de académicos y de estudiantes, así como un trato justo entre ambas instituciones.

Equipos como microscopios, estereoscopios y balanzas fueron básicos y con mayor posibilidad de uso entre los docentes para posibles cursos y proyectos de investigación que se proyectaban para llevar a cabo en el laboratorio. Para el desarrollo de proyectos de acción social se identificó la necesidad de espacios para talleres con materiales como pizarras, proyector, mesas y sillas, los cuales pueden ser utilizados igualmente para labores de docencia e investigación.

Finalmente, como un elemento que aportó información indispensable para el desarrollo de un modelo de trabajo dentro del laboratorio, se realizaron sesiones de trabajo con Proinnova. En estas, por medio de Canvas y del análisis de datos cuantitativos que el equipo de la Vicerrectoría de Investigación (VI) le presentó al Recinto de Golfito, se identificaron, en conjunto, las rutas a seguir y los actores que intervinieron en el proceso de desarrollo de un espacio académico con el interés de que estuviera disponible tanto para las comunidades como para académicos, académicas y las y los estudiantes internos y externos a la universidad.

El modelo de negocio Canvas, anteriormente mencionado, fue aplicado por la Vicerrectoría de Investigación y el cuerpo docente del Recinto de Golfito a cargo del Laboratorio Osa-Golfito. Este modelo permite visualizar un panorama en el que el laboratorio identificó elementos como: aliados clave, actividades clave, usuarios, recursos clave y estructura de costos. A su vez, este incluye su propuesta de valor, actividades clave, canales y flujos de ingreso. A continuación, el cuadro muestra el CANVAS realizado para el laboratorio:

Cuadro 1

Primer modelo de negocios del Laboratorio Osa-Golfito

Aliados clave	**Actividades clave**	**Propuesta de valor por diferenciación**	**Relación con los usuarios o clientes**	**Segmentos de usuarios o clientes**
Fundación Neotrópica. OET. MINAE. Conservación OSA. Estación Biológica Barú. Aerolíneas. Escuela de Administración de Negocios, Gustavo Bado. JUDESUR. PIOSA. OAICE FUNDEVI OAF. Asesoría Legal.	Brindarle beneficios a comunidad. Generar perfiles de clientes. Generar escala de "cobros". Diseñar página Web. Generar cuadro de socios.	Espacioso. Ubicación estratégica. Autonomía. Seguridad. Acceso a biodiversidad. Marca UCR. Presencia y trayectoria de la Fundación Neotrópica.	Internet, personal y mixto.	Cuerpo de docencia-investigación UCR e internacionales. Las y los estudiantes tesiarios e internacionales. Grupos masivos: finqueros, productores y asociaciones turísticas. Comunidad general.
Recursos Clave	**Canales**	**Flujos de ingresos**	**Estructura de costos**	
Administración de la página web. Plataforma para comunicación.	Teléfono. Web. App.	Hospedaje. Servicios complementarios: afiliaciones de socios especiales.	Seguridad. Mantenimiento. Servicios básicos: agua y electricidad. Internet*. Plaza de administrador y encargado del laboratorio. Costos administrativos de FUNDEVI/OAF y Fondo de Desarrollo Institucional.	

El apoyo de Proinnova también incluyó la aplicación de una encuesta sobre equipamiento, la cual se les realizó en 2016, vía web, a investigadores, investigadoras y personal docente que trabajan en la zona. La finalidad de este instrumento fue complementar la información sobre el tipo de servicios que demandaban los usuarios potenciales de la infraestructura. Además, plantearon talleres de trabajo en conjunto con la Fundación Neotrópica, con el fin de fomentar las actividades de colaboración entre dicho socio y la universidad, como motor de los objetivos del convenio.

Instituciones de la zona

La Fundación Neotrópica, como aliada principal de la universidad, relación que se estableció desde el convenio que le da vida al laboratorio, es la que se mantuvo, durante todo el 2015, generando un addendum en conjunto con las autoridades universitarias de modo que se aseguró el trabajo conjunto de las dos instituciones, al mismo tiempo que les dio seguimiento a las relaciones existentes con las comunidades vecinas y las instituciones presentes en la zona.

El avance de este addendum y la determinación de las obligaciones de cada institución fueron indispensables en ese momento para poder proseguir con los procesos de compra de equipo para el laboratorio. La revisión de los borradores de addendum fue un trabajo que tomó más tiempo del incluido en el período de sistematización y que atrasó, en ocasiones, la adquisición del equipo o la capacidad de atención a los usuarios; esto se dio, principalmente, por lapsos de respuesta y de negociación entre ambas instituciones.

Reconocer las facilidades que ofrece la fundación en sus otros edificios presentes en la zona, aquellos que no forman parte del convenio, fue una de las labores que se llevó a cabo para la elaboración de su propuesta de funcionamiento. Era necesario diferenciar y complementar lo que la fundación ofrecía para no generar competencia de servicios con quien, oficialmente, se presentaba como un aliado en la zona; lo ideal era generar una estrategia desde la Universidad que complementara lo existente y lo trabajado desde la fundación.

Además de la Fundación Neotrópica, de las organizaciones e instituciones que trabajan en comunidades aledañas, Osa Conservation fue la primera en acercarse a la administración del laboratorio para realizar visitas de intercambio y recibir, de esta organización, recomendaciones sobre el mantenimiento y la protección de los equipos (microscopios y estereoscopios). De igual forma, con esta organización se plantearon ideas sobre el intercambio de espacios lo que les permitió beneficios a los investigadores de ambas instituciones y les proporcionó mayor variedad de opciones a quienes trabajan en la península.

Es importante aclarar que la estación de Piro, la cual le pertenece a esta organización, y el laboratorio de la universidad se encuentran separados por 60 km; no obstante, Osa Conservation cuenta también con un terreno a cercanos 7 km del laboratorio por lo que se planteó el uso de los terrenos de esa organización por parte de la UCR, lo que les permitió, así, a los visitantes de Osa Conservation utilizar las instalaciones del laboratorio y los equipos que en él se encuentran, en caso de requerirlos.

Paralelo a cada uno de los grupos que se identificaron como influyentes en el desarrollo de lo que es actualmente el Laboratorio Osa Golfito, se realizaron reuniones y visitas a otras estaciones de campo que, por medio de sus administradores, fueron brindando un apoyo importante para la selección de los equipos y la disposición de mobiliario en sus instalaciones. La Organización de Estudios Tropicales y el Centro Científico Tropical les abrieron las puertas a funcionarios del Recinto de Golfito y evacuaron las dudas

existentes sobre el mantenimiento y la función de una estación de campo dentro de la estructura universitaria existente.

Barú y Piro fueron otros lugares visitados con el fin de reconocer la forma en que se desenvuelven las actividades desde estos espacios, las facilidades con las que se cuenta y el alcance que han podido tener en las comunidades en las que se encuentran. Todo esto fue parte de un proceso del benchmarking (comparación entre estructuras similares ya existentes) necesario y recomendado por Proinnova.

Con la información suministrada por cada uno de los grupos identificados, junto con las visitas realizadas a las estaciones de campo, fue como se logró identificar los elementos indispensables en el edificio e incluirlos en el desarrollo de la propuesta de funcionamiento, según las líneas de acción y los objetivos planteados desde la universidad para el trabajo en la zona. La influencia de cada elemento les dio forma a las salas de trabajo, hospedaje y alimentación dentro del edificio, lo cual posibilitó, a su vez, la atracción de actividades de proyectos existentes en la zona que también permitieron direccionar su accionar en comunidades aledañas, pues se apoya a los académicos con las facilidades ofrecidas por el laboratorio y se impacta el costo económico de los proyectos involucrados (disminución de costos y ahorro de presupuesto).

Análisis e interpretación

El acercamiento y el reconocimiento de las personas que trabajan en el laboratorio, por parte de los habitantes de las comunidades vecinas, generó una relación de cordialidad y de apertura para, posteriormente, poder recibir recomendaciones sobre el trabajo que realiza la universidad e incluso contratar personas de la zona para los puestos requeridos en el edificio del laboratorio como seguridad y limpieza, por ejemplo. De igual forma, esto motivó a las personas a participar de las actividades que la universidad proponía dentro o fuera de estas instalaciones.

Reconocer los tiempos de las comunidades y mantener la apertura para la colaboración permitió el involucramiento en otras actividades organizadas por actores locales, en las que la universidad aportaba desde sus conocimientos y complementaba las propuestas colectivas.

La decisión de la administración del recinto y de los encargados de la coordinación del laboratorio fue direccionando el accionar de este. Además, su apertura mostró siempre disposición para comparar, escuchar, discutir y reflexionar sobre el uso que se le daba y se le daría al espacio.

El equipamiento requería un equilibrio entre su utilidad para la acción social, la docencia y la investigación, lo que permite tener condiciones mínimas para la implementación de las tres actividades. Las salas destinadas originalmente para laboratorios de biología y procesos de investigación fueron reducidas en cantidad y las adaptaron con escritorios, pizarras, sillas y demás implementos, los cuales permitieron realizar capacitaciones y charlas que desarrollaron los proyectos de acción social e incluso para la apertura de cursos temporales, provenientes de sedes y recintos de la universidad. Lo anterior, gracias a una división presupuestaria que permitió la adquisición de instrumentos para el trabajo en laboratorio científico como microscopios, estereoscopios, balanzas, entre otros, así como implementos para el trabajo en actividades relacionadas con la acción social y las dinámicas que esta conlleva.

Tras obtener las cotizaciones de los equipos seleccionados y los solicitados por los encargados de las unidades académicas o los proyectos de investigación, en contraposición al presupuesto institucional

asignado y al interés de dividirlo en implementos para las tres áreas sustantivas, se seleccionó el equipo a adquirir según la relevancia y la posible demanda de uso. Además, se identificaron claramente las condiciones del edificio que limitan la instalación de ciertos equipos demandados como una cámara de flujo laminar que, dadas la humedad y la ventilación del edificio, perdería su utilidad fácilmente.

La Fundación Neotrópica mantuvo durante el proceso un rol pasivo respecto al desarrollo de actividades con las comunidades. Si bien la relación se basaba principalmente en la coordinación administrativa, lo cierto es que los beneficios obtenidos con el espacio compartido se proyectan positivamente para ambas instituciones.

No obstante, aún quedan interrogantes sobre ese proceso que valdrían la pena mencionar y reflexionar desde la administración, de modo que en el trabajo operativo se pueda incluir la mejora de estos puntos.

¿Se habrán incluido todas las partes importantes para el desarrollo de un espacio académico que promueva el desarrollo de la zona?

¿Fueron las formas adecuadas de acercamiento a las comunidades? ¿En otras comunidades, pudo haber algún resentimiento que no fue tomado en cuenta o deba retomarse?

Conclusiones

Las decisiones que se tomaron sobre los presupuestos asignados a nivel institucional siempre tuvieron como premisa su relación directa con la capacidad de atender las demandas y las expectativas que se visualizan tanto a nivel interno como externo de la comunidad.

Las alianzas estratégicas que se desarrollan con otras instituciones permiten darle un valor agregado a lo que se realiza en las instalaciones, al mismo tiempo que generan y mantienen buenas relaciones con otros actores de la zona y amplían el rango de acción y participación de los usuarios.

El acercamiento a las comunidades, la apertura al debate, el intercambio de ideas y la exposición clara de los objetivos de la Universidad para su trabajo en la zona fue evidenciando, en cada visita y en posteriores convocatorias, la importancia de estas actividades, las cuales permitieron una posterior confianza en el trabajo a realizar desde la universidad. Tras el inicio y la finalización de cada actividad en las comunidades que se visitaron, se podía apreciar el cambio de actitud de los participantes luego de aclarar dudas y comprender los objetivos relacionados con el quehacer de la universidad.

El diseño de un espacio físico, según las intenciones del convenio original, limitó inicialmente la visualización de los espacios para el trabajo distinto a la investigación, sin embargo, la diversificación de tipos de uso de sus espacios era necesaria.

Mezclar los intereses de diferentes actores para la generación de un espacio universitario que suele estar determinado por la actividad normal de la institución representa un reto que incluye igualmente el mantenimiento de los estándares existentes a nivel institucional, pero los relaciona con el accionar de sus usuarios y socios.

Recomendaciones

La relación con las comunidades, que con el tiempo la universidad haya generado, debe ser revisada constantemente de modo que se mejoren las actividades y los proyectos que realiza la universidad, pues permite,

a su vez, una mayor incidencia de la presencia de la institución en la zona.

El uso de recursos debe realizarse fundamentado en los objetivos y las líneas de acción planteadas a nivel interno, así como con los temas tratados en el proceso de acercamiento con los distintos implicados.

Dado que cada detalle dentro del laboratorio fue determinado por los potenciales usuarios, aspecto que lo hizo proyectarse al beneficio tanto de la universidad como de la comunidad, se recomienda identificar la frecuencia de uso y las nuevas demandas que se generen de la constante innovación e incorporación de proyectos en la zona.

En términos generales, el laboratorio tenía como intención ser un vecino de la comunidad de Agua Buena en Osa, para relacionarse con sus habitantes y abrirles sus puertas. Es decir, dejar espacios de trabajo para recibir a miembros de las comunidades y así hacerlos partícipes también de las tres actividades sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y acción social. Asimismo, les permite a quienes trabajan y estudian en la Universidad o, bien, forman parte de proyectos relacionados con la institución, tener las condiciones mínimas para realizar el trabajo necesario. Cada esfuerzo realizado permitió adaptar las salas disponibles para las actividades que suelen ser más comunes entre los proyectos, así como adecuarlas con equipos y muebles que funcionan para el desarrollo idóneo de estos proyectos y de otros futuros. De igual forma, los servicios que el laboratorio les ofrece a quienes lo visitan -alimentación, limpieza y seguridad- son ofrecidos por las mismas personas que habitan en la zona, lo cual les genera otro apoyo a las comunidades.

Las imágenes anteriores muestran parte del esfuerzo realizado, tanto por la administración del laboratorio como por docentes, estudiantes, administrativos de la universidad y la administración de la Fundación Neotrópica.

La administración de ambas instituciones, desde la parte operativa, ha resuelto bien el uso compartido del espacio, al mismo tiempo que el presupuesto otorgado por la Universidad de Costa Rica permitió la adquisición de equipo de apoyo para las actividades de los proyectos.

Por su parte, el cuerpo docente y la población estudiantil han tenido la iniciativa de incluir en actividades académicas, como en el desarrollo de cursos, a las personas de las comunidades y así ir generando más acercamientos con los habitantes del lugar, para ampliar sus conocimientos y promover el desarrollo de nuevas actividades. Finalmente, el laboratorio, desde el Recinto de Golfito, pretende disminuir las distancias de la universidad con las comunidades de la zona sur y, por tanto, seguirá innovando e invitando a los actores presentes a ser parte de la construcción de este concepto y estilo de trabajo. La creación de una red de actores y su adecuado intercambio de conocimientos y recursos será la clave de la sostenibilidad y el impacto del rol del laboratorio como vecino de la Península de Osa, pues es un promotor del desarrollo de la zona desde los aportes de la academia.

Referencias

Fundación Neotrópica. «Historia: 1985-1995». Acceso el 27 de julio de 2017. https://www.neotropica.org/historia.

Organización Osa Conservation. «About us». Acceso el 30 de julio de 2017. https://osaconservation.org/who-we-are

Aprendiendo a alborotar el hormiguero

Introducción

Maureen Rebeca Piedra Fallas[42]
María Victoria Zumbado Rojas[43]

La acción social, como uno de los ámbitos de la actividad sustantiva en la Universidad de Costa Rica (UCR), se acompaña de la docencia y la investigación como pilares que acompañan la educación pública costarricense.

El Artículo 52 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica menciona que se debe "facilitar, tanto a estudiantes como a profesores, la oportunidad de participar en las actividades de acción social[44]". Además, la acción social se define como:

> Actividad sustantiva que integra y retroalimenta permanentemente a la Universidad con la comunidad nacional e internacional, para poner a su servicio la capacidad académica institucional, con el propósito de lograr, en conjunto, las transformaciones requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida. Mediante trabajo inter y transdisciplinario atiende las necesidades y las demandas sociales, en contacto con las personas y el ambiente, complementa y enriquece su quehacer por medio de programas institucionales, procesos culturales, educación continua, extensión docente, trabajo comunal universitario y medios de comunicación[45].

Dentro de la acción social, las Iniciativas Estudiantiles (IE) son un espacio en el que los/las estudiantes proponen proyectos de forma voluntaria, los cuales responden a necesidades detectadas en comunidades. Estas surgieron en el año 2011 "ante la petición de la comunidad estudiantil de ampliar los espacios destinados a apoyar sus inquietudes, propuestas y aportes en el campo de la Acción Social[46]". Esto, a su vez, es el reflejo de la ausencia de espacios en los que se incentive la gestión de proyectos formulados

42 Bachiller en Salud Ambiental, estudiante de la Licenciatura Ciencias de la Educacion con enfasis en la Administración de la Educacion no Formal, coordinadora de un proyectos de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social.

43 Bachiller en Trabajo Social.

44 Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Artículo 52 - Corresponderá específicamente al Vicerrector o Vicerrectora de Acción Social. (Inciso j): 13. http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

45 Eugenia Boza Oviedo, Cesar Noguera Núñez y Laura Paniagua Arguedas. *Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Eje: Estructura, Gestión Institucional y Hacienda Universitaria*. (Ponencia. Universidad de Costa Rica, 2014), 2.

46 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización de experiencia Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social: un espacio para múltiples aprendizajes.* (San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica, 2013), 3.

desde estudiantes y no únicamente desde docentes, como es el caso del Trabajo Comunal Universitario (TCU)[47].

Durante el 2016, en el marco de las reflexiones que IE fomenta como parte de su labor, la población estudiantil reflexionó sobre cómo este espacio permitió "alborotar el hormiguero", es decir se apropió de la conceptualización de las hormigas como esos "insectos sociales con una alta organización, que permitió entrelazar diversas metáforas para hacer alusión y reflexión sobre el trabajo en comunidad y grupos sociales[48]."

Esta forma de gestión universitaria de la acción social tiene como principio la construcción colectiva de saberes, a partir de metodologías alternativas y participativas, así como el poner en relevancia la autonomía estudiantil.

Es en este contexto y con la oportunidad de contar con una representación estudiantil de IE en el curso Taller de Formación en Teoría y Metodología de Sistematización de Experiencias de Acción Social, el cual fue impartido por acuerdo entre la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) de la UCR y el Centro de Estudio y Publicaciones CEP-Alforja, surgió el deseo de sistematizar el acompañamiento pedagógico que se les brinda el equipo de IE a los/las estudiantes en el proceso de formulación y ejecución de los proyectos.

De acuerdo con ello, se desarrolló una sistematización en la que se consideró tanto el surgimiento y el contexto de lo que en el 2016 constituyó a las IE, así como la experiencia del equipo de iniciativas y de estudiantes que, en coordinación y colaboración, han implementado proyectos de acción social que tienen como foco el proceso pedagógico que les acompaña.

Repensar el hormiguero

El 2016 resultó el periodo seleccionado para sistematizar debido a que durante ese año ambas autoras , junto con otros/as estudiantes llevaron a cabo proyectos de IE, lo que implicó una vivencia cercana de la experiencia. Además se consideró la cercanía temporal al Taller de Sistematización y se contempló el sesgo de la memoria y el contacto con estudiantes que recién habían concluído sus propias experiencias.

Para el desarrollo de dicho proceso y la elaboración de este documento, se realizó una búsqueda y una revisión bibliográfica, así como entrevistas a miembros del equipo de Iniciativas Estudiantiles que laboraron durante el 2016 y la aplicación de un cuestionario creado con los formularios de Google, para estudiantes que coordinaron o participaron en alguna iniciativa estudiantil ejecutada durante ese año.

A partir de lo anterior, se realizó un análisis crítico y reflexivo de la información disponible y de la percepción del proceso de las personas que formaron parte de IE (equipo IE y estudiantes) durante el año seleccionado. Esto con la finalidad de realizar conclusiones y recomendaciones con respecto al acompañamiento pedagógico brindado por el equipo de IE a estudiantes que coordinaron o participaron el algún proyecto durante dicho año.

47 Además del TCU, desde Acción Social en la UCR se realizan otras actividades vinculadas a espectáculos culturales, formación de la población adulta mayor, el cuidado y la educación de niños y niñas en centros infantiles, clínicas de odontología, nutrición y psicología; además de la labor de información que suministran los medios de comunicación universitarios.

48 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016». *Iniciativas Estudiantiles de Acción Social 2016*. (Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica, 2016), 52.

¿Por qué sistematizar el aprendizaje en el hormiguero?

Las experiencias de Acción Social son procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, porque

> (…) toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista[49].

Al basarse en en este autor, la sistematización de esta experiencia encuentra su intencionalidad en distintos vértices que se encauzan a fin de visibilizar la labor de un espacio que, desde su planteamiento, coloca rupturas en cuanto a su vínculo con la institucionalidad universitaria.

En años anteriores al 2011, no se contaba con un espacio en el que se les diera protagonismo a los estudiantes, ni mucho menos que pudieran formular proyectos de acción social; no obstante, la sección de Trabajo Comunal Universitario es considerada como su base institucional y antecedente, ya que el campamento organizado por la Sección de Trabajo Comunal Universitario, el cual se llevó a cabo en el año 2010 como parte de una investigación denominada "La vivencia del TCU por un sector de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica entre el 2009 al 2010[50]", dio lugar a que las/los estudiantes hicieran mención de la inquietud de contar con un espacio para desarrollar sus propios proyectos, además se dieron las condiciones adecuadas para que el grupo de estudiantes pudieran expresar sus inquietudes, porque su objetivo era fortalecer el Trabajo Comunal Universitario a partir del diagnóstico de las experiencias en el mismo, con la población estudiantil[51].

Ante dicha petición de la comunidad estudiantil, en el año 2011, nacen las Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social con el fin de ampliar los espacios destinados a apoyar las inquietudes, las propuestas y los aportes de los estudiantes en el campo de la acción social[52]. En ese mismo año, se conceptualizó y se operacionalizó, de una forma muy rápida, lo que dio lugar a la primera convocatoria de Iniciativas Estudiantiles en el mes de noviembre, bajo la modalidad de Fondos Concursales[53]. Esto debido a que "la Acción Social tiene el interés de fortalecer y/o despertar conciencia y la sensibilidad social en la población estudiantil, docente y administrativa[54]", a través del fortalecimiento del vínculo sociedad-universidad, el cual tiene como objetivo el trabajo con las comunidades.

Los proyectos de Iniciativas Estudiantiles fueron construidos a partir de la creatividad de jóvenes que, junto con las comunidades, le apostaron a un sueño. Así, se dieron el espacio para construir un proyecto a partir de ese sueño, lucharon por este y se esforzaron por llevarlo a la acción[55].

---

49 Óscar Jara Holliday. *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. (CEP- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica, 2012), 62.

50 Laura Paniagua Arguedas. Sistematización de experiencia Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social: un espacio para múltiples aprendizajes. (San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica, 2013), 7.

51 Laura Paniagua, Sistematización de experiencia..., (2013), 7.

52 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización de experiencia…*, (2013), 4.

53 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización…*, (2013), 9.

54 Eugenia Boza, Cesar Noguera Núñez y Laura Paniagua Arguedas. Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Eje: Estructura, Gestión Institucional y Hacienda Universitaria. (Ponencia. Universidad de Costa Rica 2014), 2.

55 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización…*, (2013), 8.

La ejecución de los proyectos de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social "contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y estimulan el desarrollo de sus capacidades en beneficio del conjunto de la sociedad[56]". El desarrollo de estos, además, cuenta con el apoyo de la Vicerrectoría de Acción Social desde la formulación y la gestión, hasta el desarrollo de los procesos, como la realización de actividades y el manejo de los recursos del proyecto[57]. "También se apoya la conclusión de los mismos y la continuidad a partir de las capacidades comunales a las labores promovidas con los proyectos[58]".

A pesar de todos los logros, Boza, Noguera y Paniagua[59] mencionan que "Ante la reciente formulación de esta modalidad de Acción Social, se presenta la problemática de carecer de un lugar en la estructura universitaria que reglamente el quehacer de las Iniciativas Estudiantiles."

Finalmente, ya para el año 2016, se firmó la resolución VAS-10-2016, la cual promulga, como parte de sus principios generales, que:

> Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social son una forma de gestión de la Vicerrectoría de Acción Social, que, por medio de procesos pedagógicos pretenden apoyar la formación profesional de las y los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Además constituye un respaldo a los proyectos de la comunidad estudiantil que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas en las comunidades (...)[60].

Entre los años 2012 y 2016, se desarrollaron 101 proyectos de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social, los cuales estuvieron distribuidos a lo largo del país y fueron gestionados por 353 estudiantes. Durante el año 2016, se ejecutaron 19 proyectos (ver anexo 1) de los 23 aprobados, los cuales fueron seleccionados entre 52 propuestas que se presentaron en la etapa de conceptualización y de formulación. La diferencia entre las propuestas y los proyectos ejecutados se debió a la decisión de la población estudiantil de no continuar en el proceso por motivos personales o académicos.

Los proyectos ejecutados durante el año 2016 tuvieron la particularidad de estar conformados por 92 estudiantes, distribuidos en 63% mujeres y 37% hombres los cuales pertenecían a las distintas sedes de la Universidad de Costa Rica y eran representantes de una gran diversidad de carreras. El 56,5% de esta población estudiantiles de la sede Rodrigo Facio y el otro 43,5% está conformado por estudiantes de las otras sedes (22,8% Pacífico; 8,7% Atlántico; 5,4% Occidente; 4,3% Caribe y 2,2% Guanacaste)[61].

Los proyectos de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social que se llevaron a cabo durante el año 2016 se fundamentaron en diferentes ejes temáticos. Dichos proyectos se pudieron trabajar desde uno o varios ejes como: organización comunitaria (14,8%); arte, cultura y tradición (22,2%); educación (25,9%); derechos humanos (14,8%); ambiente (18,5%) y salud (3,7%)[62].

56 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización…,* (2013), 4.

57 Laura Paniagua Arguedas. *Sistematización…,* (2013), 3.

58 Eugenia Boza Oviedo, Cesar Noguera Núñez y Laura Paniagua Arguedas. *Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Eje: Estructura, Gestión Institucional y Hacienda Universitaria.* (Ponencia. Universidad de Costa Rica, 2014), 3.

59 Eugenia Boza Oviedo, Cesar Noguera Núñez y Laura Paniagua Arguedas. *Iniciativas Estudiantiles…,* (2014), 2.

60 Universidad de Costa Rica. *Resolución VAS-10-2016.* (Vicerrectoría de Acción Social, 2016), 2.

61 Elaboración propia a partir de los datos de Iniciativas Estudiantiles de 2016.

62 Elaboración propia a partir de los datos de Iniciativas Estudiantiles de 2016.

Grupo de apoyo madre a madre en LM
¿Donde? Parral de Cosecheo
¿Quienes? Embarazadas y madres lactantes
¿Que? Empoderamiento de mujeres en temas
de maternidad, crianza y lactancia
Aprendiendo
a ser
MAMÁ

Fuente desconocida. Taller de Memorias colectivas, Adriana Ospina. (2016

Propósitos de la sistematización

Al tomar en cuenta lo anterior, se consideran como parte de las intencionalidades que motivan a esta sistematización, los siguientes planteamientos:

El recorrido de las IE demuestra, desde sus inicios, la pertinencia y la necesidad de este espacio tanto para la comunidad estudiantil como para la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR, pues se constituye como una forma de gestión pertinente a la labor universitaria y contribuye al fortalecimiento del vínculo universidad-sociedad, constituido como una de las labores de esta institución educativa.

Como parte de la Resolución de la VAS-10-2016 sobre las IE, resulta pertinente la justificación, ante las instancias administrativas y políticas, de la utilización de los fondos y de los resultados del mismo proceso pedagógico. Por lo tanto, una sistematización contribuiría de forma sustancial al mejoramiento de la gestión y a la legitimación de la necesidad de este tipo de espacios.

Debido a que aún las IE no se consolidan como una sección dentro de la Vicerrectoría de Acción Social, sino que se limitan a configurarse dentro de la sección de TCU, resulta necesario posicionar este espacio con la pertinencia y el impacto a nivel estudiantil y comunitario, para contribuir a su legitimación dentro de la UCR, la cual no deja de ser una instancia política.

A partir de las reflexiones anteriores, se efectúa esta sistematización de experiencias, la cual está enfocada en el proceso pedagógico, para que contribuya de forma sustancial y concisa con su mejoramiento en la gestión y la legitimación de su labor, a partir de visibilizar sus alcances y debilidades. De esta forma, se construye el objetivo de:

- Recuperar el acompañamiento pedagógico brindado por Iniciativas Estudiantiles de Acción Social a estudiantes en la gestión de los proyectos, para legitimar y fundamentar la propuesta pedagógica que, desde este espacio, se promueve.
- Asimismo, de acuerdo con este objetivo, se plantea el siguiente eje de sistematización:
- Elementos del acompañamiento pedagógico de las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social de la Universidad de Costa Rica en la formulación, la ejecución y la difusión de los proyectos.
- Camino al hormiguero 2016
- Durante el año 2016, el equipo de Iniciativas Estudiantiles de la VAS, realizó un acompañamiento continuo de los proyectos a través de capacitaciones, talleres, reuniones, giras a las comunidades y grupos con los que se trabajó, lo que buscaba a través de cada uno de estos espacios, que se crearan aprendizajes de construcción colectiva, creativa y reflexiva, como experiencias significativas para fortalecer los proyectos de acción social que son gestionados por las/los estudiantes[63].
- El acompañamiento pedagógico que el equipo de IE les brindó a estudiantes que ejecutaron proyectos durante el año 2016 empezó en junio de 2015 con la convocatoria y la inscripción de propuestas de proyectos de acción social, seguido por una serie de talleres para la formulación de proyectos, por medio de un acompañamiento personalizado para su construcción.
- Luego de la formulación de la propuesta, los/las estudiantes realizaron una presentación oral de esta, para recibir una retroalimentación antes de presentar una propuesta final. En todo el proceso, contaron con el seguimiento y el acompañamiento por parte de un asesor del equipo de Iniciativas Estudiantiles.
- A pesar del acompañamiento que se les ofreció a los/las estudiantes que querían o deseaban tener un proyecto, muchos de estos desistieron en el camino y no llegaron a presentar una propuesta o ésta no fue seleccionada como uno de los proyectos de Iniciativas Estudiantiles por diferentes factores, tales como: el compromiso que debían tener quienes coordinarían los proyectos y el apoyo por parte de su unidad académica (que en muchos casos es nulo).
- El 4 de diciembre de 2015, se realizó el reconocimiento de los proyectos que fueron aprobados para ejecutarse durante el 2016. Dicho reconocimiento se les dio a 22 proyectos, los cuales incluyeron a 70 estudiantes de todas las sedes y recintos, quienes estaban involucrados con el compromiso social. Desde ese momento, cada estudiante que formaba parte de uno de los proyectos de IE empezó su labor de hormiga en el complejo hormiguero de la Acción Social de la VAS-UCR.
- Como parte del acompañamiento pedagógico brindado, los proyectos aprobados empezaron el 2016 con un taller participativo de inducción que se llevó a cabo el sábado 6 de febrero y en el cual participaron 50 estudiantes representantes de los 22 proyectos de todas las sedes y los recintos. Este taller buscó que estudiantes conocieran acerca de los procesos que forman parte de la ejecución de los proyectos, entre lo que se contempla: la solicitud de fondos, materiales y equipos, la presentación y los plazos de las facturas de gastos,entre otros.
- Aunado a ello, a lo largo del año 2016 se realizaron 4 talleres de capacitación, con el fin de brindar herramientas teóricas y metodológicas, tales como:
- Uso de la red social Facebook y otros medios de comunicación en proyectos de Acción Social. La Licda. Hilda Carvajal de la Unidad de Comunicación facilitó un espacio donde las/los estudiantes de Iniciativas Estudiantiles aprendieron a construir una página en Facebook y la utilización de

63 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016» - *Iniciativas Estudiantiles de Acción Social 2016*. (Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica, 2016).

esta, como una herramienta para dar a conocer sus proyectos[64].

- Sistematización de experiencias de acción social: se llevó a cabo el 13 de abril de 2016, a cargo de la Licda. Mónica Marín y la Licda. Eugenia Boza Oviedo, cuyo objetivo fue que las/los estudiantes responsables de los proyectos conocieran aspectos generales sobre la sistematización de experiencias como ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, para valorar la incorporación de este componente pedagógico a sus proyectos[65].
- Identidad, historia y narrativa: es un taller que se llevó a cabo el 18 de mayo de 2016, en el que la MSc. Adriana Ospina Vélez compartió con los estudiantes de Iniciativas Estudiantiles, herramientas teórico-metodológicas para la recuperación de las memorias colectivas[66].
- Teatro de la Creación Colectiva y Mediación con Grupos se llamó el taller que realizó la MSc. Adriana Ospina Vélez y este fue abierto a toda la comunidad universitaria, con la finalidad de difundir las iniciativas, así como precisar y profundizar en herramientas metodológicas y técnicas de trabajo en grupo. Además, se compartieron técnicas que involucran el uso del cuerpo y los afectos como ejes fundamentales para la resignificación y la apropiación de la historia y el juego, la risa, el diálogo y la improvisación teatral como espacios de creación colectiva.

Fuente Jafeth Mora Rojas. Proyecto C.O.S.A., Rancho comunitario, Caño Negro. (Junio, 2016).

64 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 46.

65 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 47.

66 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 48.

Como una forma para propiciar el seguimiento y el intercambio de aprendizajes de los proyectos, a través de actividades lúdicas para la reflexión, la recreación y el aprendizaje, se llevó a cabo el II Campamento Iniciativas Estudiantiles de Acción Social del 12 al 14 de agosto de 2016 en las Instalaciones del Campamento San Fernando, ubicado en la comunidad de Birrí de Santa Bárbara de Heredia. En este, las/los estudiantes representaron el papel que cumple cada proyecto, como una hormiga en su labor dentro del hormiguero. "Fue un espacio que fue planificado bajo la metáfora y temática de las hormigas, ya que estas son insectos sociales con una alta organización, que permitió entrelazar diversas metáforas para hacer alusión y reflexión sobre el trabajo en comunidad y grupos sociales[67]".

Finalmente, para evidenciar todo el proceso que la población estudiantil fue construyendo a través del año 2016, el 10 de noviembre de ese mismo año se llevó a cabo la actividad llamada "Logros y Aprendizajes" en el Auditorio de la Facultad de Educación. Su fin era presentar y compartir las experiencias de los 19 proyectos que se ejecutaron durante el año. Además, en esta actividad se les hizo entrega de un certificado de reconocimiento, por su labor en acción social, a estudiantes que coordinaron los proyectos. Esto representó el cierre de un año de trabajo lleno de muchos aprendizajes, retos, reflexiones y re-pensares desde la universidad, el estudiantado y las comunidades, como se verá a continuación.

Hormiguero alborotado

El proceso de sistematizar conlleva una serie de reflexiones sobre la práctica de la experiencia de Iniciativas Estudiantiles. En este proceso ha resultado evidente la importancia del acompañamiento pedagógico en todas las etapas de la gestión de las IE. No obstante, también se ven las limitaciones institucionales y políticas de las IE y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, desde el equipo coordinador de IE, son evidentes su posicionamiento y sus intenciones; afirma Buzó[68]:

> El trabajo ejecutado durante este año, para las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social ha sido todo un desafío lograr alcanzar el objetivo principal: Mejorar el seguimiento y formación de estudiantes en el área académica y pedagógica. Es importante recordar que las Iniciativas Estudiantiles están en la Universidad para convertirse en un aula abierta donde las y los estudiantes encuentran su espacio autónomo y de gestión pero también complementen sus conocimientos y herramientas académicas siendo responsables de proyectos de acción social, que permite un aprendizaje vivencial de la realidad social en Costa Rica de los grupos y comunidades con las cuales están trabajando.

Asimismo, tal objetivo se ve reflejado en los aprendizajes del cuerpo estudiantil, los cuales fueron recopilados en los informes finales. De este modo, como parte del proceso pedagógico, en la ejecución de los proyectos de acción social se denotó, en su mayoría, el aprendizaje en la aplicación de conocimientos

67 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 51.

68 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 71.

teóricos, metodológicos, técnicos y académicos que están vinculados a la acción social y a temáticas específicas que el desenvolvimiento de los proyectos permitió profundizar.

Además, estos aprendizajes estuvieron vinculados a la experiencia adquirida en la formulación, la ejecución y la coordinación de proyectos de acción social que se involucraron con poblaciones y comunidades específicas. Todo ello derivó, entre otros aspectos, en la construcción de estrategias de acción en las comunidades, la apertura de vías de comunicación y la formación de habilidades por parte de estudiantes, lo que configuró procesos reflexivos y de análisis, entre los que se encuentra la acción social y su aprehensión. A manera de ejemplo, como resultados de aprendizaje de los proyectos de Iniciativas Estudiantiles, se pueden resaltar:[69]

- Aprendizaje en la gestión y planificación de un proyecto de acción social. además, del desarrollo de habilidades para coordinar y gestionar los mismo.
- Experiencia de trabajar con personas de diferentes edades en la realización de actividades dinámicas, además de trabajar la parte teórica del tema.
- Conocimiento de técnicas para el abordaje de temáticas difíciles de tratar como lo es el tema de la violencia.
- Aprendizaje en el crear, promover y mantener una relación de respeto y cordialidad con grupos de población joven con los que se trabaja por un prolongado tiempo.

Durante este proceso, como ruptura con prácticas adultocéntricas, se le dio importancia a la autonomía estudiantil en el aprendizaje, lo que brinda la oportunidad de poner en práctica conocimientos sobre la base formativa y ampliarlos a las necesidades del proyecto. No obstante, no se puede dejar de lado que IE no se encuentra en un espacio autónomo dentro de la UCR, lo cual se suma a otras limitaciones, como no contar con un reglamento propio el cual le brinde legitimidad dentro de la estructura burocrática que impacta a la institucionalidad pública y su gestión.

Dentro de las apreciaciones estudiantiles sobre este tema se contempla, en voces de quienes ejecutaron los proyectos, que:

> 1-A veces creemos o estamos acostumbrados a la idea de que por ser estudiantes no podemos hacer muchas cosas y eso en IE se deja de lado.
> 2-Es un espacio necesario de sostener y defender, ya que la "u" está permeada por un discurso institucionalizado de adultocentrismo.

Realmente, IE crea una ruptura con las prácticas adultocéntricas, sin embargo se debe tener cuidado con el tema de la coordinación[70].

La Universidad de Costa Rica postula dentro de su creación y razón de ser la defensa de la universidad pública como un espacio en el que se promueven el conocimiento, la investigación y la acción social con el fin de contribuir en las transformaciones de la sociedad en línea con el bien común, la justicia social, la equidad, el desarrollo integral y bajo principios democráticos; sin embargo, esta no es ajena a la estructura y a la reproducción de sistemas opresivos, dentro de los que se encuentra el adultocentrismo.

Aunado a ello, resulta fundamental ubicarse en un contexto en el que las políticas de corte neoliberal, impulsadas durantes las últimas décadas, han socavado

69 Mariana Buzó Garay. «Informe Final 2016»…, (2016), 5-6.

70 Entrevistas realizadas a estudiantes que estuvieron a cargo de alguna iniciativa estudiantil en el año 2016.

la universidad pública costarricense, pues esto irrumpe con los principios antes mencionados. Muestra de ello lo constituyen las luchas que, en los últimos años, han liderado los/las estudiantes en defensa del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES), el cual se mantiene en constante lucha ante la amenaza de recortes al presupuesto universitario que atentan contra la educación pública y sus pilares.

Ahora bien, de vuelta al hormiguero que busca alborotar estos sistemas opresivos desde la iniciativa y la creación estudiantil e irrumpe, a la vez, con modos de gestión como el adultocentrismo presentes en la docencia, la acción social y la investigación, que se encuentran en estructuras como las unidades académicas, la cuales reproducen estos sistemas. Esto, a su vez, multiplica la idea de "estudiantes pasivos" ante los mandatos de un docente que indica cómo, cuándo y de qué forma realizar los ejercicios académicos, lo que deja poco espacio para la creatividad y la proposición. Así, en su mayoría, los sentimientos que acompañaron a quienes se aventuraron en la construcción de proyectos de acción social estuvieron mediados por la angustia y la ansiedad, pero a la vez por la satisfacción, la motivación y el entusiasmo de formular sus ideas.

La búsqueda de la ruptura con el adultocentrismo se encuentra en el apoyo de la educación popular y las metodologías participativas en la gestión de Iniciativas Estudiantiles. No obstante, se ha criticado "el hacer por el hacer", pues esto pone de manifiesto una ausencia de procesos reflexivos que queden evidenciados más allá de los informes, como lo son las sistematizaciones de experiencias que podrían contribuir a la necesidad de legitimación que expone IE.

Tal necesidad, se expresa en la ausencia de un espacio claro y autónomo que le brinde estabilidad a IE dentro de la estructura universitaria. Sin embargo, parte de la información recabada muestra que este espacio depende de la voluntad política y se encuentra aún a 7 años de su creación de la Iniciativas de Acción Social como un apéndice del TCU, aunque en su naturaleza se contemplan valores diferentes. Al respecto se afirma que:

> Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social son diferentes del Trabajo Comunal, pues en Iniciativas Estudiantiles las y los estudiantes son gestores de los proyectos, los mismos son planteados desde una idea, iniciativa o proyecto que una persona o grupo de estudiantes quiere desarrollar para atender las necesidades de una comunidad o grupo social que lo requiere. Esto es muy valorado por las y los estudiantes pues sienten que se le da un lugar y reconocimiento a sus aportes e ideas. Su carácter no es obligatorio y las propuestas pueden proceder de una gira, un curso, de la experiencia en un Trabajo Comunal o en la comunidad de origen de las y los estudiantes o una práctica profesional[71].

De forma específica, los TCU constituyen un requisito obligatorio para la población estudiantil que desea graduarse de bachillerato en alguna de las carreras impartidas por la UCR, para lo cual el estudiantado debe concluir un total de 300 horas. Además, estos son propuestos y dirigidos por docentes universitarios y los/las, estudiantes deciden, según su afinidad o cupo, entre la gama de TCU que se encuentran amparados por las diferentes unidades académicas.Sin embargo, tanto los TCU como las IE se consideran complementarios en la acción social que se desarrolla en la UCR, a pesar de que la forma en que se gestionan es muy diferente.

Por su parte, en lo que respecta a los procesos de acompañamiento brindado por parte del equipo de IE materializados en los talleres, el campamento y las asesorías individualizadas, se considera que aportó

71 Eugenia Boza Oviedo, Cesar Noguera Núñez y Laura Paniagua Arguedas. *Iniciativas Estudiantiles…,* (2014), 4.

para aclarar cómo los estudiantes deben formular los proyectos y, además, permitió acercarse a lo que es la acción social. No obstante, en su planificación y ejecución se presentan vacíos, los cuales hay que subsanar. En cuanto al acompañamiento o a la asesoría individualizados, existen diversas opiniones; desde aquellas en que se considera que son muy pocos, hasta las que afirman que son de suma importancia para la correcta ejecución de los proyectos.

Se trae esto a colación en tanto tiene una implicación directa sobre el acompañamiento pedagógico que el equipo de IE puede brindarles a quienes integran cada uno de los proyectos, los cuales crecen en cantidad año con año. Así, aunque el personal destinado a darle vida al hormiguero resulta sobrecargado en sus labores; no obstante, manifiesta, dentro de su vivencia, sentimientos vinculados con la pasión y la entrega a un espacio en el que creen, lo cual deriva en un impacto en sus cuerpos.

A pesar de todo, con el acompañamiento pedagógico brindado a los/las estudiantes por parte del equipo IE, también se pueden evidenciar vacíos en cuanto a la claridad del concepto de acción social. Esto en tanto no se ha internalizado, sino que lo que se considera como acción social resulta en distorsiones de estaque están vinculadas al asistencialismo y a alguna clase de ayuda o caridad, como se da en otros espacios de la universidad.

En general, a lo largo de la ejecución de los proyectos, el cuerpo estudiantil experimentó a, como cuando se alborota un hormiguero, una serie de sentimientos tales como ansiedad, incertidumbre, frustración, enojo, miedo, orgullo, asombro, felicidad, satisfacción, nostalgia y, en algunos casos, hasta de impotencia, los cuales dependen de la etapa en la que el proyecto se encuentre y su desenvolvimiento. De igual forma, en el cierre de los proyectos, las/los estudiantes expresaron que sienten alegría por haber cerrado un ciclo, satisfacción por el trabajo realizado en conjunto con la comunidad y nostalgia porque, debido a las distancias, en algunos de los casos no van a volver a tener contacto con las personas de la comunidad, a quienes llegaron a considerar como una familia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado al equipo de IE se consideró muy enriquecedor debido a que, durante su ejecución, se adquirieron conocimientos como la gestión de proyectos, la cual incluyó temas administrativos, como el manejo del presupuesto y otros, valiosos no solo para la vida en el ámbito laboral sino también personal. Entre quienes coordinaron y colaboraron en los proyectos y que fueron encuestados, se menciona que "durante la ejecución del proyecto se aprende mucho del equipo IE, en los talleres, las reuniones, entre otras actividades", pero se resaltó que es necesario un poco más de seguimiento y que los espacios de encuentro con el equipo IE son muy valiosos, ya que les permite repensar el quehacer de la acción social.

Si se parte de los comentarios hechos por las/los estudiantes, podemos deducir que Iniciativas Estudiantiles es una gran escuela que puede irradiar e impactar, mucho más que otras experiencias como el TCU, tanto en la población estudiantil como en las comunidades. Se resalta que la apertura de estos espacios es muy valiosa, principalmente porque permite compartir e intercambiar experiencias con estudiantes de otros proyectos, así como realizar una retroalimentación que permite autoanalizarse.

Muchos de los/las estudiantes consideran que el acompañamiento pedagógico brindado por el equipo de IE, además de crear el vínculo con otras iniciativas y disciplinas, les permitió experimentar un verdadero proceso de aprendizaje durante la ejecución de los proyectos e, incluso, llevó a reflexionar sobre el verdadero significado de la acción social, de su papel como estudiantes representantes de la Universidad de Costa Rica ante las comunidades que abrieron sus puertas para que se llevarán a cabo dichos proyectos. Este proceso de aprendizaje no solo se dio en estudiantes, sino también en el equipo de IE al vincularse con proyectos tan distintos, pero que parten de un eje en común: la acción social.

Aportándole al hormiguero

Como parte del proceso de sistematizar la experiencia, deriva una serie de recomendaciones cuya intención es la de contribuir a mejorar el desarrollo de la gestión universitaria que está vinculada a las Iniciativas Estudiantiles. Al respecto se considera:

- Fortalecer la sistematización de experiencias de las IE para promover la participación estudiantil y los espacios de reflexión crítica a lo largo de todo el proceso, con el fin de fortalecer el acompañamiento pedagógico a estudiantes, coordinadores y participantes de los proyectos.

- Fomentar actividades, productos y acciones para legitimar las Iniciativas Estudiantiles dentro de la Vicerrectoría de Acción Social y así contribuir a su fortalecimiento. La construcción de alianzas con las escuelas y la mejora en el acompañamiento pedagógico dirigido a quienes formulan y ejecutan los proyectos.

- Tomar en cuenta las opiniones y las recomendaciones realizadas por participantes de los talleres, para que en las próximas actividades se vean reflejadas.

- Realizar una retroalimentación de los talleres con el fin de mejorarlos.

- Fortalecer vías de comunicación sobre los aprendizajes vividos, así como el diálogo entre iniciativas a partir diferentes metodologías.

- Búsqueda de alianzas y vinculación con las escuelas y facultades, al menos con aquellas a las que pertenecen estudiantes que coordinan o participan en los proyectos.

Asimismo, se presentan algunas recomendaciones en voces de estudiantes que realizaron proyectos de IE durante el 2016:

- Se debería citar, cada cierto tiempo, a los proyectos a reuniones para ver los avances y demás.

- Seguir sosteniendo los talleres y, si es posible, realizar más. Son espacios muy enriquecedores.

- Mayor tiempo y preparación con cada iniciativa; en las visitas, una mayor planificación de ambos, para que el asesor o la asesora se encuentre informado/a de lo que se va a hacer y también mejore las retroalimentaciones.

- Que los asesores y las asesoras tengan una mayor disponibilidad y un acompañamiento más sostenido para que se den más visitas a los proyectos. Asimismo , que haya mayor cantidad de cupos en los talleres.

- Desarrollar más espacios de convivencia y diálogo de saberes entre los proyectos y las carreras universitarias.

- Crear mayores espacios de reflexión sobre la acción social, el trabajo en comunidades y la planificación, coordinación y gestión de proyectos; además, aquellos en donde se puedan problematizar conceptos como Educación No Formal, Educación Popular, Investigación-Acción-Participativa, entre otros.

Referencias

Buzó Garay, Mariana. «Informe de Labores 2015». Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica, 2015.

Buzó Garay, Mariana. «Informe Final 2016». Iniciativas Estudiantiles de Acción Social 2016. Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica, 2016.

Boza Oviedo, Eugenia, Noguera Núñez, Cesar y Paniagua Arguedas, Laura. Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Eje: Estructura, Gestión Institucional y Hacienda Universitaria. Ponencia. Universidad de Costa Rica, 2014.

Jara Holliday, Óscar. La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. CEP- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica, 2012.

Paniagua Arguedas, Laura. Sistematización de experiencia Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social: un espacio para múltiples aprendizajes. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica, 2013.

Universidad de Costa Rica (UCR). Resolución VAS-10-

2016. Vicerrectoría de Acción Social, 2016.

Iniciativas comunitarias para el desarrollo

Introducción

Vanessa Villalobos Ramos[72]

El proceso del trabajo realizado en Río Celeste de Guatuso, en conjunto con la Asociación de Desarrollo Familiar Turístico y Ecológico de Río Celeste (ADEFATUR), basado en las actividades y los informes de gira del Trabajo Comunal Universitario (TCU) Iniciativas Comunitarias para el Desarrollo Rural (TC-488), que se llevó a cabo desde enero de 2016 hasta julio de 2017.

En específico, se sistematiza el proceso que se impulsó con el proyecto de plantas medicinales y su momento más relevante con la inauguración del jardín que se realizó el sábado 3 de junio de 2017 y el Manual de usos y no usos de plantas medicinales, el cual está basado en la colección de este jardín en específico.

Objetivos a lograr en esta sistematización

- Reflexionar sobre la gestión organizativa entre ADEFATUR (comunidad) y el TCU (acción social de la academia) para aumentar su efectividad y alcances.
- Facilitar y socializar los aprendizajes, tanto entre los/las estudiantes como entre las personas emprendedoras y las líderes organizacionales.
- Contar con una guía metodológica para facilitar el encuentro colaborativo entre emprendedores locales, apoyo a estudiantes y la integración de profesionales e instituciones de desarrollo.
- Fortalecer la identidad y la gestión de las organizaciones comunales de la comunidad de Río Celeste de Guatuso, según las experiencias vividas.

El lugar y el tiempo

La experiencia del Trabajo Comunal Universitario (TC-488) se ha coordinado desde la sede Central de la UCR y se ha ejecutado en diferentes zonas rurales del país, tanto Sur (Osa), como Central (Cartago, Puriscal y Acosta) y Caribe (Turrialba y Pejibaye), aunque destaca de manera principal la zona norte de Costa Rica (San Carlos, Guatuso, Los Chiles y Upala).

Se delimita el tiempo a lo acontecido durante los últimos 6 meses, de manera que sea posible también tener cerca a los diferentes actores participantes (estudiantes, líderes locales y personal de apoyo de la UCR).

72 Docente de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, Máster en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo y Estadística.

Personas que intervienen en los proyectos

En el desarrollo de los proyectos comunales intervienen estudiantes de diversas carreras (para este caso de Trabajo Social, Laboratorista, Farmacia, Economía Agrícola y Agronegocios) que van cursando cerca del 60% de su formación profesional, por lo que están entre los 20 y los 24 años, con representación similar de hombres y mujeres, mediante la realización de su TCU. Además, participan miembros de organizaciones de productores y comunales de muy diversa índole como agricultores, artesanos, gestores locales de proyectos comunales o bienes públicos y áreas comunes, pequeñas agroindustrias e ideas de comercio incipientes. Generalmente, se trata de personas con nivel de escolaridad entre escuela completa y secundaria incompleta, con representación levemente mayoritaria de mujeres y dentro del grupo etario entre los 45 y los 65 años. Anualmente, se cuenta con un convenio de trabajo conjunto con al menos, tres organizaciones comunales.

Los/las estudiantes suelen llegar con preocupación por el desconocimiento de la realidad local, social, productiva y económica, casi siempre no libre de conjeturas erróneas y generalmente desprovistos de la capacidad para reconocer la realidad libre de prejuicios (infundados por los medios de comunicación masivos). Sin embargo, el cuerpo estudiantil tiene una fuerte energía colaborativa que los/las impulsa vehementemente a desear impactar positivamente y por contribuir a los cambios sociales, económicos y ambientales, según su propia visión del mundo y sus ideologías.

Fuente Yaritza León Guadamuz. Encargadas de la presentación del jardín de Plantas Medicinales (de izquierda a derecha) Vanessa Villalobos Ramos, coordinadora del TCU "Iniciativas Comunitarias para el Desarrollo Rural", Margoth Martínez Herrera, presidenta de ADEFATUR, organización que promueve ideas de negocio en la comunidad y María Luisa Brenes López estudiante de Farmacia. (16 de junio, 2017)

Si bien, el TCU es obligatorio, en este proyecto se procura cambiar la perspectiva y transformar dicha obligación en un disfrute y en una oportunidad colaborativa y constructiva, compartiendo el control sobre la planeación del plan de trabajo o el qué hacer, de manera conjunta entre los líderes de las organizaciones y los estudiantes; es así, como se funde la realidad y las metas por alcanzar que estas organizaciones tengan con el talento, conocimientos y esfuerzos de los estudiantes.

Cuadro 1

Descripción de los involucrados en los proyectos durante el 2016-2017			
Parte involucrada	Cantidad	Edades	Otros detalles
Estudiantes	4	Entre los 23 y los 27 años	Diversas carreras.
Líderes comunales	3	Entre los 40 y los 50 años	De ADEFATUR, mayoritariamente mujeres.
Asociados/ particulares	Las personas más involucradas, 8	Entre los 45 y los 65 años	Escolaridad entre escuela completa y secundaria incompleta, representación mayoritaria de mujeres.

Caracterización de la zona

Guatuso es un cantón rural dedicado a las actividades primarias como la ganadería doble propósito y la siembra de piña, maíz dulce como elote, frijoles y tubérculos. Es una comunidad que se origina por la distribución de tierras que realizó el Estado a través del antiguo Instituto de Desarrollo Agrario (IDA); es decir, de parcelamientos. La mayoría de sus propietarios actuales les han comprado a los primeros parceleros y provienen de diversas zonas como Tilarán, Cañas, Barranca e, incluso, Naranjo y San Ramón, más cercanos a la Meseta Central del país.

En los últimos 4 años, se han venido fortaleciendo los servicios públicos como la atención médica por medio de los Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS) y la infraestructura de caminos pavimentados. Además, cuentan con servicio de agua potable por parte de Acueductos y Alcantarillados, electrificación por parte del Instituto Costarricense de Electricidad y escuela y colegio cercanos que incluyen el transporte de estudiantes. El acceso a internet aún es difícil o de baja calidad en su cobertura.

Con cercanía del Parque Nacional Volcán Tenorio y su atractivo más importante para la visitación de turistas nacionales y extranjeros, el Río Celeste se ubica a tan solo 7 km de la comunidad de Río Celeste. La visitación crece continuamente de manera sostenida y hay un hotel de alta inversión; sin embargo, el tipo de visitantes es de muy variada caracterización; con un perfil entre los 18 y los 40 años, del tipo aventurero y amante de la naturaleza, en el caso de los costarricenses, mayoritariamente familias y grupos de jóvenes. Las familias locales suelen ver pasar a los turistas y, ante los altos riesgos y los reducidos ingresos de las actividades tradicionales agrícolas y pecuarias, están buscando ofrecer actividades y productos que les permitan insertarse en la dinámica de los servicios al turismo.

Enfoque de Acción Social

Las modalidades de Acción Social son Extensión Docente (ED), Trabajo Comunal Universitario (TCU) y Extensión Cultural (EC): nuestra aproximación es desde el Trabajo Comunal Universitario.

Con relación al enfoque que ha orientado este proceso, se debe hacer énfasis en que nos acercamos ante el llamado directo de líderes organizacionales, de organizaciones que tienen plan de trabajo y metas determinadas entre ellas mismas, de manera que debemos encajar como equipo de apoyo, tanto operativo como técnico y semi-profesional, para la consecución de las metas de las organizaciones.[73]

Si bien la meta es acudir ante solicitudes expresadas por miembros de organizaciones comunales y empresariales, el propósito principal es generar la capacidad, entre todas las personas participantes, para lograr una transformación bajo la guía propia de los gestores locales que se involucran activamente; es decir, más allá del alcance de metas específicas, se busca generar capacidad de gestión entre los miembros de las organizaciones y en los futuros profesionales.

La concepción de la acción social es de absoluto respeto hacia los gestores locales, por lo que las iniciativas deben surgir de parte de ellos mismos; así, los que atendemos desde la universidad (docentes y estudiantes) contribuimos con total ímpetu y responsabilidad, bajo la supervisión y en acuerdo con los líderes locales.

La transformación nace, crece y se alcanza desde las mismas comunidades, pero el rol desde la universidad es facilitarla, mantener o aumentar la motivación para alcanzarla, y dar el apoyo científico y técnico, la comunicación y los contactos con el resto del país y del mundo.

Eje de sistematización

Aspectos centrales de la experiencia del TCU en Río Celeste que interesa sistematizar:

5. ¿De dónde y cómo nacen los planes?
6. ¿A las ideas de quién se les da seguimiento para consensuarlas con más miembros de la comunidad?
7. ¿Cómo se insertan los aportes del personal docente y de los/las estudiantes en las iniciativas comunales?
8. ¿Se produce transformación? ¿De qué y para qué es sostenible esta transformación?

Aspecto más importante:

¿Cuáles capacidades se están generando en los participantes del TCU (docentes, estudiantes, líderes y pobladores de las comunidades)? ¿Cómo se generan?

73 Ver el Anexo 1: ejemplo de Acuerdo de Cooperación entre el TCU y ADEFATUR.

Fuentes de información

Para todas las actividades, se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Un convenio de trabajo conjunto con objetivos preliminares, los cuales se van modificando conforme los participantes se encuentran y reconocen las posibilidades, lo que le da cabida a:
- Informes de gira y posteriores acuerdos más específicos para asegurar las verdaderas posibilidades, según las capacidades, los recursos y los tiempos disponibles.
- Documentos de avance, los cuales suelen ser los de proyectos que se van planteando, los insumos necesarios para el alcance de las metas definidas o los productos específicos en algunos casos, si es que estos tienen relación con talleres y aprendizajes.
- Informes finales de TCU que abarcan la descripción de lo realizado, el aporte de los diferentes participantes, los criterios de logros, los pendientes y las recomendaciones.
- Fotos y boletín noticioso de la actividad.
- Informe de evaluación basado en formulario para este fin.
- Listas de asistentes.

Diseño de procedimiento de esta sistematización

Cuadro 2 Cronograma de actividades para la sistematización, 2017

Cronograma de actividades para la sistematización, 2017		
ID #	Actividad	Tiempo (semanas)
1	Compendio de documentos.	Hasta el 10 de junio
2	Listado de personas a entrevistar.	Hasta el 16 de junio
3	Instrumento para sistematizar (encuestas).	Hasta el 30 de junio
4	Realizar las entrevistas.	Hasta el 14 de julio
5	Análisis de la información.	Hasta el 25 de agosto
6	Interpretación crítica.	Hasta el 1° de setiembre
7	Redacción de las conclusiones.	Hasta el 1° de setiembre
8	Comunicar los aprendizajes.	Hasta el 9 de setiembre
9	Publicar la experiencia.	Hasta el 13 de octubre

Documentos disponibles:

Convenio de trabajo conjunto TC-488 y ADEFATUR. Informe de Rodrigo Ovares, donde se expresa la necesidad y la propuesta para la programación de tareas por realizar.

- 20 junio, 2016.
- Informe de María Luisa (primera visita de trabajo): lista de plantas, planeación del jardín y definición de objetivos.
- 21 agosto, 2016.
- Informe de María Luisa: siembra, acomodo, distribución y nacimiento de la idea del manual. 3 octubre, 2016.
- Creación del Manual de usos y no usos de las plantas medicinales. Marzo, 2017.
- Planeación del taller en la comunidad. Abril, 2017.
- Informe del taller: boletín y valoración por parte de los participantes.

Los informes tienen fotos de los trabajos.

Listado de participantes a entrevistar:

- Margoth Martínez Herrera (presidenta ADEFATUR).
- Ana Contreras (dueña del jardín de plantas medicinales).
- María Luisa Brenes López (estudiante a cargo).
- Celeste Vargas Rojas (estudiante de apoyo en el taller).
- Rodrigo Ovares Sanabria (estudiante).

Matriz de reconstrucción histórica cronológica

Hitos o momentos relevantes en una primera línea de tiempo:

- Casual interés de una estudiante de Farmacia, quien reside cerca de la zona. Marzo, 2016.
- Comunicación del interés o la idea por parte de la presidenta de ADEFATURC y de la estudiante. Junio, 2016.
- Acopiar, recolectar y documentar el Manual de usos y no usos de plantas medicinales. Setiembre – noviembre, 2016.
- Asociación con la profesora de química que tiene afinidad hacia la documentación de plantas medicinales. Abril, 2017.
- Arreglo y rotulación del jardín. Mayo, 2017.
- Se suman intereses de otros vecinos y actores de la comunidad. Mayo – junio, 2017.
- Inauguración, taller y futuro al respecto. Junio, 2017.

Fecha	Actividad	Participante	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
Febrero, 2016.	Convenio de trabajo conjunto TCU-488 y ADEFATUR.	Margoth Martínez Herrera (líder organizacional) Vanessa Villalobos Ramos (funcionaria UCR).	Tener la agenda clara para el trabajo colaborativo entre emprendedores asociados a ADEFATUR y estudiantes del TCU de la UCR.	Conversación transparente y de confianza. Determinación de las necesidades y las posibilidades del TC-488	Un plan de trabajo con metas, responsables y cronograma para un año plazo.	Zona rural, difícil acceso a tecnología y apoyo técnico para la asesoría en ideas productivas.	Se establecen los aportes de cada una de las partes: presidenta ADEFATUR y sus asociadas, docente a cargo del TCU y los/las estudiantes matriculados/as.
Marzo, 2016.	Matrícula del TCU.	Estudiante de Farmacia con interés.	Motivar a estudiantes para labores de apoyo a ideas de proyectos de emprendedores rurales.	Matrícula web e información personal mediante reunión o correo electrónico.	Disponibilidad de estudiantes según sus afinidades, sus estudios y las necesidades de los emprendedores rurales. Se cuenta con capacidades de estudiantes sin tener certeza de en qué proyecto se podría convenir su trabajo.	Cupos limitados según carrera de los estudiantes. Especial interés de parte de la coordinadora del TCU en abrir espacio para estudiantes con limitada matrícula y que están finalizando su formación profesional.	Proceso se alarga por estudiantes de matrícula extraordinaria. Se le asegura a los estudiantes que habrá necesidades donde podrán ejercer sus talentos y capacidades al servicio de emprendedores rurales. La estudiante es de zona rural.

Fecha	Actividad	Participante	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
20 de junio, 2016.	Visita al proyecto de la señora socia de ADEFATUR que está trabajando su proyecto de plantas medicinales	Presidenta ADEFATUR (Margoth Martínez), estudiante de sociología (Rodrigo Ovares) y la señora con la idea de proyecto (Ana Contreras).	Conocer la idea del proyecto para establecer metas y buscar otras personas involucradas e instancias de apoyo.	Gira de campo, entrevista y generación de informe.	Contar con la idea del proyecto y los recursos con que se cuenta, en formato escrito. Se buscan estudiantes que puedan darle seguimiento.	Existencia del interés, algunas especies de plantas medicinales, espacio físico idóneo para el proyecto y conocimiento en el manejo y el uso de plantas medicinales.	Se genera la expectativa de posible apoyo a la idea del proyecto de siembra y uso de plantas medicinales. Tarea pendiente.
Setiembre y noviembre, 2016.	Dos visitas a la finca de la dueña del jardín plantas medicinales.	Estudiantes de Farmacia, de Economía Agrícola y de Agronomía. Emprendedora.	Inventariar las variedades de plantas medicinales y conocimientos de uso. Planear disposición final del jardín.	Recorrido con la dueña, recolección de información de usos y presentación de las plantas disponibles. Búsqueda de información secundaria.	Plan de siembra y distribución de las plantas. Plan de presentación e información botánica, usos y presentación a visitantes. Lista de materiales requeridos: llantas, rotulación,y pintura. Repartición de tareas para las personas involucradas.	Gran interés de la emprendedora. Oportunidad de reciclaje de llantas. Estudiante con interés de aprender y complementar conocimiento científico con el saber popular sobre plantas medicinales.	Se mezclan el saber popular sobre los usos de las plantas medicinales con el conocimiento científico y técnico desde la profesión de farmacia. Se incorpora en el manual de usos, los no usos y las precauciones necesarias.

Fecha	Actividad	Participante	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
Abril, 2017.	Reunión y acuerdo de sumar el criterio profesional de docente de química de la UCR.	Coordinadora Vanessa Villalobos Ramos,- docen te Mirta Navarro y estudiante María Luisa Brenes López.	Sumar experiencia de profesional en química que ha venido trabajando con investigación en plantas medicinales.	Compartir material. Dos reuniones. Planear revisión y mejoras al Manual de usos y no usos de las plantas medicinales.	Revisión del manual. Incorporación formal de docente de química al proyecto.	Mayor apertura del tema. Posibilidad de publicación formal con editorial de la UCR.	Sumar experiencia y conocimiento en plantas medicinales, así como su debido trato para resguardo y rescate del conocimiento ancestral sumado al trato formal del tema.
	Concluyen obras de plantación y presentación de las plantas dispuestas en el jardín.	Doña Ana y María Luisa.	Concluir con los planes acordados para la presentación final del jardín al público en general.	Trabajo de campo, siembra definitiva, limpieza, senderos, pintura y confección de informativo a demarcar en rotulación.	Jardín presentable al público con fines educativos y turísticos.	Recuperación del largo invierno y paso del Huracán Otto. Interés de la emprendedora, apoyo de estudiante.	Inversión de materiales y mano de obra. Finiquitar recorrido informativo y posible uso turístico.
2-3 de junio, 2017.	Inauguración del jardín.	Asociados de ADEFATUR, vecinos y guías turísticos de Río Celeste, funcionarios del Ministerio de Cultura, estudiantes del TCU y docente a cargo.	Mostrar la colección de plantas de doña Ana. Brindar información preliminar del manual de usos y no usos de las variedades del jardín. Valorar el potencial del proyecto.	Día de campo, con recorrido, compartir de saberes, visión cultural y científica del uso de plantas medicinales. Compartir refrigerio.	Fortalecimiento de ADEFATUR como organización de emprendedores locales. Aumento de saberes popular y científico para el uso y no uso de las plantas medicinales. Perspectiva de aprovechamiento en agroturismo, adicional al medicinal.	Cordialidad, ánimo por parte de los guías por dar a conocer el jardín por medio de la planeación de un tour a visitantes. Se reta a doña Ana a la decisión por darle otros usos como informativo, divulgación de saberes, disfrute del sendero, venta de plantas y/o infusiones a posibles visitantes.	Se cumplen las expectativas de la dueña del jardín en lo particular, se suman intereses de los vecinos en la visitación para el aprendizaje y disfrute, generación de productos como champús. Crece interés por el tema.

Fecha	Actividad	Participante	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
Mayo, 2017.	Concluyen obras de plantación y presentación de las plantas dispuestas en el jardín.	Doña Ana y María Luisa.	Concluir con los planes acordados para la presentación final del jardín al público en general.	Trabajo de campo, siembra definitiva, limpieza, senderos, pintura y confección de informativo a demarcar en rotulación.	Jardín presentable al público con fines educativos y turísticos.	Recuperación del largo invierno y paso del Huracán Otto. Interés de la emprendedora, apoyo de estudiante.	Inversión de materiales y mano de obra. Finiquitar recorrido informativo y posible uso turístico.
2-3 de junio, 2017.	Inauguración del jardín.	Asociados de ADEFATUR, vecinos y guías turísticos de Río Celeste, funcionarios del Ministerio de Cultura, estudiantes del TCU y docente a cargo.	Mostrar la colección de plantas de doña Ana.	Brindar información preliminar del manual de usos y no usos de las variedades del jardín. Valorar el potencial del proyecto como atractivo de turismo rural.	Día de campo, con recorrido, compartir de saberes, visión cultural y científica del uso de plantas medicinales. Compartir refrigerio.	Fortalecimiento de ADEFATUR como organización de emprendedores locales. Aumento de saberes popular y científico para el uso y no uso de las plantas medicinales. Perspectiva de aprovechamiento en agroturismo, adicional al medicinal.	Cordialidad, ánimo por parte de los guías por dar a conocer el jardín por medio de la planeación de un tour a visitantes. Se reta a doña Ana a la decisión por darle otros usos como informativo, divulgación de saberes, disfrute del sendero, venta de plantas y/o infusiones a posibles visitantes. Se cumplen las expectativas de la dueña del jardín en lo particular, se suman intereses de los vecinos en la visitación para el aprendizaje y disfrute, generación de productos como champús. Crece interés por el tema.

Transcripción de la opinión de las personas participantes en las actividades

Las entrevistas fueron el complemento a los registros que ya se tenían y es mejor aún cuando se realizan de forma grupal o s para discutir y para trabajar la parte interpretativa.

Las preguntas críticas se plantearon en función del objetivo y el eje de la sistematización.

- ¿Cuáles capacidades ha generado en usted el TCU con los pobladores de Río Celeste? ¿Cómo lo ha hecho?
- ¿Cómo se insertan los aportes de los estudiantes en las iniciativas de los emprendedores de la comunidad?
- ¿Se produce algún cambio? ¿Son sostenibles dichos cambios?

A continuación, algunas de las respuestas:

> Con el conocimiento de los estudiantes que han participado, yo he aprendido el desarrollo de expresión, el ordenamiento empresarial y desarrollo de mi empresa.
>
> Con los pobladores: los jóvenes han puesto en práctica sus conocimientos, han ayudado en la gestión y ordenamiento de algunos recursos como los del INAMU, Becas Taller y en el MAG. En la gestión de algunos proyectos como el Jardín de Orquídeas, Plantas Medicinales, elaboración de champú y de turismo rural. Han ayudado a ordenar trabajos en la parte ambiental y sostenible, como con la instalación de un ariete; en la rotulación de los negocios.
>
> Quedan varias cosas más por hacer como el planteamiento de un Corredor Biológico, realizar estudios de mercado para emprendimientos de la comunidad y comunidades vecinas; en actividades de venta de alimentación, panaderías, verdulerías, hospedaje rural. Motivar a los habitantes locales a consumir lo propio. Mi meta es dar a conocer y registrar a la comunidad de Río Celeste en mapas virtuales como google maps.

(Margoth Martínez, presidenta ADEFATUR, comunicación personal, 14 de agosto, 2017).

> Capacidad que hay que desarrollar para hablar en público primero que nada por la charla que se da, vencer el miedo y desarrollar esa capacidad.
> Se requiere ubicarse en el contexto de la población con la que va a tratar, no se puede utilizar un lenguaje muy técnico para lograr transmitir el mensaje y enseñar.
>
> Se crea en uno un sentido de la realidad nacional, pues definitivamente en San José se vive una realidad muy distinta de las comunidades rurales, las cuales uno desconoce. Al realizar el TCU se desarrolla esa conciencia y sensibilidad ante las situaciones que se viven en esas diferentes poblaciones. El estudiante puede insertarse en las iniciativas de la comunidad mediante el diálogo con la población, abriéndose a escuchar sus necesidades, inspirando confianza para que puedan abrirse y expresar sus ideas y así trabajar en conjunto comunidad, estudiante y universidad, mediante la implementación de ideas de los 3 sectores llegar a resultados positivos que movilicen la economía de la comunidad o que solucionen cualquier necesidad que se esté presentando.

(María Luisa Brenes López, estudiante de Farmacia, comunicación personal, 15 de agosto, 2017).

En el caso de mi trabajo con la población de Río Celeste, pienso que el ser capaz de comunicarse de forma efectiva, sobre todo cuando uno debe traducir información tan compleja como la brindada por una institución en palabras de personas que no están familiarizadas con el lenguaje técnico. Asimismo, a ser empático y dimensionar el trabajo comunal como un espacio no solo de aporte técnico o profesional, sino también de aprender sobre las realidades sociales y cotidianas de las personas.

Los aportes van en el sentido de acompañamiento de procesos, de brindar información sobre ofertas estatales de programas de bienestar social, así como ayudar a las personas y comunidades a identificar sus necesidades e intereses colectivos en función de una determinada idea o proyecto.

Los cambios se producen desde el momento en que las personas y comunidades tienen acceso a la información y al apoyo de las y los estudiantes de TCU, pues ello motiva a la población a involucrarse en los cambios que requiere su comunidad. Sin embargo, las transformaciones se terminan de gestar cuando las poblaciones se apropian de sus ideas y proyectos, y reciben un acompañamiento y seguimiento por parte de los equipos de trabajo de estudiantes de TCU.

(Rodrigo Ovares Sanabria, estudiante de Sociología, comunicación personal, 14 de agosto, 2017).

Las preguntas críticas planteadas en función del objetivo y el eje de la sistematización.

- ¿Cuáles han sido los motivadores de la acción?
- ¿Cuáles fueron los momentos tristes, de desilusión o de sentimiento de fracaso?
- ¿Cómo se superan o mejoran las relaciones para recuperar la pasión de continuar?

Los motivadores son ver el entusiasmo que tenía doña Ana, sus llamadas constantes dejaban claro que las personas estaban muy interesadas en el apoyo y el trabajo de uno. Eso motiva pues uno al poder colaborar y dar, se siente bien, satisfecha y orgullosa, ver que el esfuerzo que uno como estudiante hace al estudiar y demás, es recompensado al ver a la gente feliz y agradecida por el aporte. El recibir un gracias es el principal motivador para aportar y ayudar.

(María Luisa Brenes López, estudiante de Farmacia, comunicación personal, 1° septiembre, 2017).

Mis motivadores han sido contar con un emprendimiento o negocio sostenible, aprovechar la disponibilidad de los estudiantes, organizar y producir mejor en el negocio. Dar la oportunidad para que ellos adquieran experiencia y me brinden su conocimiento.

Me siento triste cuando ellos se van, mi desilusión cuando para mejorar necesitamos dinero, el fracaso cuando no se pueden realizar los cambios requeridos por causas de limitaciones como dinero, salud, tramitologías, capacidad tecnológica, recurso humano. Además, me entristezco también cuando hay muchachos con pensamientos de superación personal sin medir la capacidad intelectual, educativa y tecnológica del emprendedor o empresario, como los cumplimientos de normativa del Ministerio de Salud, Municipales o Tributación Directa. No es que

> los muchachos nos pidan más de lo que nosotros podemos, sino que la normativa e ideal del negocio va más allá de las posibilidades del emprendedor y eso genera frustración en el momento, para lograr realizar las recomendaciones. Como por ejemplo en la necesidad de operarios especializados en cocina, manejo de áreas verdes y otros, donde el negocio debe esperar para alcanzarlo pues aún no ha madurado lo suficiente en cuanto el mercado para generar los recursos necesarios. Pero el trabajo que los estudiantes hacen es un trabajo bien bueno, súper bien.
>
> Las relaciones se mejoran mediante el diálogo y el asesoramiento con la profesora y el emprendedor, conociendo bien las responsabilidades y el compromiso que los muchachos deben cumplir, observando y analizando los cambios realizados en el proyecto, emprendimiento o negocio.

(Margoth Martínez, presidenta ADEFATUR, comunicación personal, 25 de agosto, 2017).

Análisis e interpretación crítica

Al hacer alusión a los momentos vividos en este proceso, según la reconstrucción histórica, se puede resumir en tres momentos:

Primer momento: encuentro casual entre estudiantes del TCU y la emprendedora con su idea de proyecto, asociada a ADEFATUR como organización dinamizadora de emprendimientos locales a través de la conexión con las diferentes instancias de apoyo público, INAME, Ministerio de Cultura, Universidades Públicas (Universidad Estatal a Distancia, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica), Instituto Nacional de Aprendizaje, Ministerio de Agricultura y Ganadería e Instituto Nacional de Desarrollo Rural. En este encuentro convergen deseos, talentos y capacidades que están dirigidos al alcance de la idea de convertir la experiencia, colección propia que genera el afán por la medicina tradicional con plantas medicinales, en una colección ordenada que llamarían "Jardín de plantas medicinales". Se une, en primera instancia, la perspectiva profesional de la estudiante de Farmacia y se agrega la idea de un manual de usos y no usos como compilación de saberes tradicionales y formales, para informar sobre el uso, las formas de uso y las precauciones necesarias (los no usos).

Segundo momento: diseño de la distribución del espacio disponible en función de la colección actual y la futura, la disposición de senderos de recorrido y cosecha, información en el campo y material de apoyo divulgativo, diseño, impresión y colocación de rótulos. Esto hace que el jardín empiece a tener más atractivos y se suman los aportes y las ideas. Coincidir con otros profesionales de la materia; se suma el quehacer de otra docente con experiencia en plantas medicinales. El jardín se arregla y parece oportuno concluir el trabajo conjunto con el TCU haciendo un día de campo demostrativo, al que se suman invitados/as de la comunidad y externos/as según el criterio de la dueña del jardín, la presidenta de ADEFATUR y los/las participantes del TCU.

Tercer momento: la inauguración del jardín de plantas medicinales y la presentación de un preliminar del Manual de usos y no usos de plantas medicinales según las variedades presentes en este jardín. Lo que parecía ser la conclusión del proyecto, por las múltiples perspectivas de los presentes, crece exponencialmente en sus posibilidades, entre ellas se mencionan:

- Rescate de conocimiento cultural ancestral.
- Rescate de semillas criollas, ecología y diversidad.
- Información de los usos, así como precauciones y advertencias ante el uso indebido de plantas me-

dicinales, perspectiva responsable de la medicina natural.

- Sendero recreativo de interés para visitantes al Parque Nacional Volcán Tenorio y su muy visitada Catarata Celeste, el Río Celeste se visualiza desde el sendero del jardín.
- Disposición de reproducir y comercializar las plantas mediante un vivero.
- Disposición de paquetes o sobres que permitan hacer las infusiones, lo cual implicaría contar con un espacio de laboratorio de proceso que le generaría valor agregado al jardín.

Todo lo anterior, si bien llena de ilusiones a la dueña del jardín de plantas medicinales, doña Ana, también la hace reflexionar y descubrir cómo su afán por coleccionar y aprender de las plantas medicinales posee el potencial para avanzar hacia un proyecto de desarrollo personal y comunal, que debe analizar para decidir al respecto de las posibilidades que se vislumbran.

Al mismo tiempo, ve en el compartir de sus conocimientos y su jardín la oportunidad de crecimiento personal y profesional de los/las estudiantes participantes y la generación de una obra didáctica y divulgativa como lo es el Manual de usos y no usos de plantas medicinales.

Fuente Yaritza León Guadamuz. Recorrido explicativo de cada una de las más de 30 especies a los asistentes. (16 de julio, 2017).

Por la amplia trayectoria de la Universidad de Costa Rica y su presencia en diversos proyectos sociales, se da una alta demanda, desde la sociedad civil por la acción social que desarrolla, es por ello, que se provoca el encuentro entre personal y estudiantado, donde también es relevante evitar falsas expectativas y desacuerdos entre las partes; por ello, los roles, las responsabilidades, los costos y los réditos de los resultados esperados, deben compartirse integralmente, tanto en recurso humano como en saberes y materiales.

La interacción implica visión integral y relación con el cambio constante, ya que el desafío es cambiante, es decir cuando se alcanzan metas surgen nuevas.

Hay que tener mucho cuidado con la sostenibilidad, en todos sus aspectos (sociales, económicos y ambientales), exige la interdisciplinariedad, la paciencia, el respeto y la tolerancia. Las metas deben surgir desde la sociedad y, desde una perspectiva personal, el esfuerzo adaptativo ante los imprevistos o las carencias debe hacerlo el funcionario universitario en primera instancia siempre, por facilidad y oportunidad tecnológica y de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

Desde el TCU, se debe reiterar la reflexión con respecto a que la principal necesidad de trabajo, con grupos organizados de productores y productoras, es la de generar capacidades para los procesos de transformación; si bien, el punto de inicio suele ser una solicitud por parte de los líderes locales, al pensar en una guía técnica o profesional, ante sus propias agendas, debe revisarse desde la academia que el proceso de trabajo conjunto tenga como fin procurar que esa semilla de transformación crezca y se fortalezca, además de que aumente la confianza, se sumen esfuerzos y conocimientos a través del logro de metas comunes y que la seguridad de autogestión siga dando sus frutos más allá del tiempo de trabajo conjunto.

En este proceso de reflexión final, se reconoce que para el trabajo de Acción Social, desde los TCU, se deben incorporar elementos vitales para su sano desarrollo y, en la medida de lo posible, generar estas capacidades para los procesos de transformación:

Garantizar la confianza, la apertura y la libertad de aportarle, de manera abierta, transparente y responsable, tanto por parte de los/las emprendedores/as locales como por parte de los/las estudiantes, a la planeación y a la ejecución de los proyectos.
Compartir los recursos disponibles en lo que respecta a mano de obra, material, lo económico y conocimientos, en equidad de uso y aporte; si el proyecto garantiza la convergencia de ideas también debe garantizar la convergencia en el aporte de recursos, sin que se den recargas en alguna de las partes.

Seguimiento periódico y responsable, una vez se hayan acordado las fechas de cierre o el cumplimiento final de las metas establecidas; hacer el cronograma por escrito y firmar acuerdos, sin presiones de las partes, sino con necesaria libertad ante eventos imprevistos (personales, ambientales o sociales).

Revisar, reflexionar y ajustar, ante cada actividad y meta alcanzada, el seguimiento y el logro de las metas propuestas; hacer modificaciones basadas en la confianza, el buen ánimo y la satisfacción común en el alcance de los objetivos.

Ferias de exposiciones en inglés con propósitos específicos (IPE–ESP) en los cantones de Golfito y Osa

Introducción

Randal Esteban Blanco Navarro[74]

Desde septiembre de 2015 hasta diciembre de 2016, se ejecutó el proyecto Desarrollo de Habilidades Lingüísticas con Propósitos Específicos en Inglés (ED-3210) en los cantones de Golfito y Osa, específicamente en las comunidades de Puerto Jiménez, Drake y Uvita de Osa. Se empleó una metodología de enseñanza del inglés con propósitos específicos (IPE en español y ESP, por sus siglas en inglés), la cual se enfoca en las necesidades particulares que tienen los/las participantes al usar el inglés en su trabajo. Si bien esta metodología dio inicio en 1960, ya ha atravesado cinco etapas en su desarrollo[75] y su implementación más activa en Costa Rica se dio apenas hace unos quince años.

Básicamente, durante el 2015, se realizaron actividades de acercamiento con las personas participantes como la aplicación de la prueba de inglés para comunicación internacional (Test of English for International Communication, TOEIC) y, de este modo, se pudo estimar el nivel de dominio lingüístico de cada persona beneficiaria. Otras actividades fueron la realización de grupos focales y las observaciones participantes. El primer objetivo consistía en diagnosticar las necesidades en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés con propósitos específicos dentro de la actividad turística en dichas comunidades rurales. Es decir, de las diversas ramas en las que IPE se divide, se enfocó en inglés con propósitos ocupacionales.[76]

Para el 2016, se elaboraron 6 módulos de capacitación considerando los insumos del diagnóstico realizado y se procedió a la impartición de cursos de sesenta horas presenciales en torno a la capacitación en inglés con propósitos específicos (IPE) en las comunidades citadas. Se decidió brindar dos cursos por comunidad, uno para quienes cuentan con un nivel básico o principiante y otro para quienes ya se desenvuelven de manera intermedia.

Durante el desarrollo de estos procesos, hay un acontecimiento considerado como relevante y fue la realización de ferias o jornadas de exposiciones en el idioma meta. Esto respondió a un esfuerzo por seguir las recomendaciones de Acosta, Brenes y Castro (2015) en materia de metodología IPE y así solventar la necesidad de emplear el inglés en situaciones cotidianas de las personas participantes relacionadas a la prestación de servicios turísticos.

Durante las ferias de exposiciones orales llevadas a cabo dentro de las mismas comunidades de Drake y Puerto Jiménez, todas las personas participantes, independientemente de su nivel de inglés, estuvieron a cargo de una exposición oral. En un contexto

74 Docente de inglés, recinto de Golfito.

75 Tom Hutchinson y Alan Waters. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

76 Helen Basturkmen. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

educativo tradicional como un aula universitaria, el realizar una exposición oral resulta habitual y quizá hasta cotidiano y sencillo. Caso contrario fue el suscitado durante la ejecución del proyecto ED-3210, por lo que no se pudo dejar pasar por desapercibido este acontecimiento y pasó a convertirse, en cambio, en el hecho relevante de esta sistematización.

Si bien Chevez[77] sugiere este escenario de mezclar estudiantes de inglés con distintos niveles lingüísticos, por lo que la puesta en práctica de esta recomendación en un ambiente IPE resultaba de gran interés para obtener aprendizajes directos sobre su ejecución. En un afán por captar una audiencia para favorecer la interacción en la lengua meta, se invitaron, además, miembros de las comunidades que fuesen fluidos o, preferiblemente, hablantes nativos del inglés. En resumen, resultó evidente el hecho de que las ferias de exposiciones en inglés fueron relevantes y su estudio más cercano y cuidadoso llevará a sacar un provecho mayor de esta técnica didáctica y en general de los cursos IPE.

Finalmente, cabe señalar que este espacio de interacción fue aún más enriquecido cuando estudiantes universitarios/as del recinto de Golfito participaron también como audiencia y expositores. El intercambio y la construcción de conocimientos entre las personas asistentes a las ferias o jornadas de exposiciones en inglés fueron notorios por cuanto compartían experiencias, cada quien desde su área de especialización como tours de avistamiento de ballenas o aves, caminatas por senderos, el sector de alimentos y bebidas de la industria turística, entre otros.

Se evaluaron las ferias mediante un cuestionario adaptado de un instrumento disponible en la página web de la VAS, los resultados de dicho cuestionario y las apreciaciones generales de lo ocurrido confirmaron la construcción de las jornadas de ferias de exposición oral en inglés como el objeto de esta sistematización. A continuación, se narra lo ocurrido durante las ferias de exposiciones en inglés para comprender este acontecimiento en el marco de la extensión universitaria, al recabar los aprendizajes alcanzados y por ende identificar sus fortalezas y debilidades para trazar mejoras.

Plan de sistematización

Objetivo de esta sistematización

Mejorar la construcción y el desarrollo de cursos especializados en inglés con propósitos específicos con base en las fortalezas y las debilidades del empleo de ferias o jornadas de exposiciones orales, como herramientas pedagógicas con emprendedores turísticos, en Drake y Puerto Jiménez durante el 2016.

Delimitación en tiempo y el lugar de la experiencia por sistematizar

Nos interesó sistematizar las jornadas o ferias de exposiciones en inglés realizadas por parte de las personas participantes en Drake y Puerto Jiménez durante el 2016 para analizar los componentes pedagógicos, todo con miras al mejoramiento de cursos especializados en IPE. Cabe resaltar que las ferias fueron solo una parte del curso gratuito de inglés brindado en cada comunidad.

Estas personas laboraban, y muchas aún lo continúan haciendo, como trabajadores/as del sector turístico: guías turísticos, capitanes de bote, recepcionistas, boteros, pequeños emprendedores turísticos, entre otros. La mayoría contaba solamente con la primaria completa; otras personas, con el colegio y dos personas, con estudios universitarios. Sus niveles de dominio lingüístico eran variados, pues había desde principiantes hasta intermedio y avanzados, por lo

77 Roxana Chevez. «Action Research: Group Interaction in an ESP Class for Nursing Students». *Revista de Lenguas Modernas,* 11, (2009): 246-258.

que se tomó la decisión de tener dos cursos IPE: los jueves recibían clases las personas con un nivel básico en inglés y los viernes asistían a clases las personas con un nivel intermedio-avanzado.

Para muchos/as el curso de capacitación IPE que recibieron representó su primer curso de inglés y se evidenció que pocos saben leer o escribir en esa lengua. Por lo tanto, la realización de ferias de exposiciones en inglés respondió al objetivo de brindar soluciones pedagógicas innovadoras en materia de enseñanza del inglés con propósitos específicos (IPE).

Durante las ferias, se mezclaron o participaron estudiantes de ambos grupos para, mediante las exposiciones, practicar inglés al mismo tiempo que presentaban, discutían y reflexionaban sobre sus experiencias en temáticas específicas, como la venta y la prestación de servicios turísticos. También asistieron estudiantes del recinto de Golfito, en condición de estudiantes del curso LM-1002 Inglés Integrado II dirigido a estudiantes de la carrera de Bachillerato en Turismo Ecológico, y jóvenes becarios con horas estudiante.

Durante el curso IPE en cada comunidad se realizaron dos ferias de exposiciones en inglés. Las ferias de Drake se realizaron en mayo y junio de 2016. En el caso de Puerto Jiménez, la primera feria se llevó a cabo en septiembre y la segunda en octubre de 2016.

Fuente: Randal Esteban Blanco Navarro. Jornada de presentaciones orales en inglés a cargo de participantes del proyecto en Puerto Jiménez. (Agosto, 2016).

En total, setenta y cinco personas se matricularon en los cursos IPE, en ambas comunidades, pero solo cuarenta y tres terminaron el curso. Las edades son muy variadas, desde los 20 años hasta los 60 años. El criterio de participación no fue la edad o el dominio del inglés, sino el estar laborando en el sector turismo.

Precisar un eje de sistematización

El eje principal de la sistematización fueron los componentes pedagógicos de las ferias de exposiciones orales en inglés, por lo que se generaron tres sub-ejes de análisis: primero, los aprendizajes que obtuvieron los/las participantes; segundo, la interacción, los intercambios y la construcción de conocimientos y, tercero, los logros y las dificultades para la práctica o el empleo del inglés.

Las fuentes de información inicialmente disponibles y consultadas durante la sistematización

Al inicio del proceso de sistematización se contaba con las siguientes fuentes informativas: resultados procesados de las evaluaciones que fueron realizadas por las personas participantes durante la feria, fotografías y videos de cada feria, informes de gira elaborados por estudiantes del recinto de Golfito luego de su visita a Drake, una nota radiofónica con entrevistas a dos personas de la comunidad de Drake, la cual fue elaborada por Radio U en coordinación con la VAS, y bitácoras de reflexiones de estudiantes becarios/as con horas asistente que fueron parte de la experiencia en Puerto Jiménez.

EJE: Los componentes pedagógicos de las ferias
Sub-eje: Aprendizajes que obtuvieron los participantes
Sub-eje: Interacción, intercambios y construcción de conocimientos
Sub-eje: Logros y dificultades para la práctica o empleo del inglés

Ahora bien, se requería de más información para alcanzar el objetivo y el eje de sistematización, por lo que se consideró oportuno realizar una gira a Drake y Puerto Jiménez en mayo de 2017, unos seis meses después del cierre de los cursos IPE. Para la recolección de insumos, dos instrumentos fueron empleados; primero, fue necesario el sostener entrevistas a profundidad con las personas beneficiarias del proyecto ED-3210 en ambas comunidades y que realizaron exposiciones orales en inglés, así como a las personas externas al proyecto que asistieron a las ferias (directoras de centros educativos, extranjeros/as residentes en estas comunidades y familiares de quienes expusieron en inglés). Segundo, varias reflexiones grupales fueron recabadas mediante la ejecución de grupos focales.

Grupo: Kevin, Walter, Iván y Rebeca
① Atención, servicio, interacción directa con los clientes.
Funciones: Satisfacer las necesidades del cliente para que su estadía sea placentera en Drake
Situación específica: el cliente que olvidó o extravió alguna maleta
② Adaptarse a las diferentes personalidades y nacionalidades de los clientes
③ Dar un buen servicio a clientes que no hablan inglés
④ Lo ha dificultado el acceso a la zona y falta de promoción de estas actividades en la zona
Antecedentes
⑤ El inglés ha sido básico y fundamental para desarrollarse en el trabajo
⑥ Falta de tiempo.
Horarios poco adecuados
Distanciamiento a Centros
⑦ Hasta el momento no ha existido, esta es la primera vez

Fuente: Randal Esteban Blanco Navarro. Grupo focal con guías turísticos en la escuela de Drake para el diagnóstico de necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés. (Septiembre, 2015).

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

C.1. Panorama Histórico / Hitos o Momentos Significativos

Etapa conformación

- Entrada a las comunidades, realización de convocatoria a participar
- Asistencia y participación en la construcción del diagnóstico de necesidades de inglés
- Formulación de módulos y materiales según temáticas arrojadas en el diagnóstico
- Inicio de cursos IPE y asistencia a clases regulares

Etapa Preparación

- Explicación y asignación del proyecto de brindar una presentación oral en inglé
- Preparación grupal fruera de la clase
- Elaboración de materiales de exposición
- Entrevista e invitar a turistas y miembros de la comunidad a las exposiciones

Etapa Ejecución

- Brindar la exposición oral en inglés
- Manejo de imprevistos, emociones y audiencia
- Evacuar dudas y realizar comentarios sobre las presentaciones

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
4 de setiembre de 2015	Reunión de presentación proyecto	5 miembros de junta Directiva de AGUINADRA	Exponer el proyecto del curso IPE	Reunión informal en la que se empleó una presentación Power Point.	Gran disposición a facilitar lista de contactos de miembros de AGUINADRA y promover el curso IPE	Restaurante en Drake	Solo dos personas que asistieron a esta reunión terminaron el curso IPE
16 de setiembre de 2015	Reunión de presentación proyecto	3 miembros de Junta Directiva de AGUILOSA	Exponer el proyecto del curso IPE	Reunión informal en la que se empleó una presentación Power Point.	Gran disposición a facilitar lista de contactos de miembros de AGUILOSA y promover el curso IPE	Restaurante en Puerto Jiménez	Ninguna de las tres personas que fueron a esta reunión llevaron el curso IPE
1 de Octubre 2015	Grupo focal	15 personas miembros o no de AGUINADRA	Diagnosticar necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés con la pasrticipación de las personas beneficiarias	En subgrupo de 4 miembros, los participantes daban respuesta a varias preguntas generadoras para diagnosticar las necesidades, temáticas y propósitos específicos en el uso de inglés	Se construyó una tabla en la que se resumen las temáticas y funciones lingüisticas que los participantes consideraron como prioritarias. Este fue el insumo principal para elaborar 5 módulos para los cursos IPE	Escuela de Bahía Drake	No todas las personas que participaron del grupo focal de diagnóstico continuaron con el curso de inglés o participaron en las ferias de exposiciones orales.

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
16 de octubre de 2015	grupo focal	16 personas miembros o no de AGUILOSA	Diagnosticar necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés con la participación de las personas beneficiarias	En subgrupos de 4 miembros, los participantes daban respuesta a varias preguntas generadoras para diagnosticar las necesidades, temáticas y propósitos específicos en el uso del inglés	Se construyó una tabla en la que se resumen las temáticas y funciones lingüísticas que los participantes consideraron como prioritarias. Este fue el insumo principal para elaborar 5 módulos para los cursos IPE	Instalación es del ICE en Puerto Jiménez	Los y las emprendedoras turísticas describen en detalle las dificultades, desafíos y problemas que enfrentan para realizar sus trabajos
Noviembre 2015	Observación No Participativa	15 miembros de la comunidad de Drake	Diagnosticar necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés con la participación de las personas beneficiarias	Se participó como observador de un taller sobre cetáceos que impartió el guía y biólogo Roy Sancho a miembros de la comunidad	Se apreció las funciones lingüísticas que ejecuta un guía turístico y el amplio cuerpo de conocimientos sobre ballenas y delfines que po lo general sirve para evacuar dudas turísticas	Colegio de Drake y alrededores de la Isla del Caño	El primer día se dio la parte teórica y al siguiente día se salió tempra-no e n lancha a observar ballenas. Fue posible observar las dificultades de guardar distancia entre las embarcaciones y las ballenas
Diciembre 2017	Visita familiar y personal	Responsables del proyecto y sus dos hijas	Diagnosticar necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés con la pasrticipación de las personas beneficiarias	Realizamos un tour a caballo con una de las participantes de los cursos IPE, un tour de snorkeling a la Isla del Caño con otro guía y un paseo al río con otra guía y sus dos hijos	Fue posible conocer más de cerca las vidas y ambientes de trabajo de las personas participantes	Bahía Drake y sus alrededores	No elaboré un informe ni redacté una bitácora

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
Marzo 2016	Inicio de cursos IPE	Dos grupos según nivel, 35 personas	Brindar soluciones pedagógicas innovadoras en la enseñanza del inglés con propósitos especificos.	Dada la gran cantidad de personas interesadas fue necesario abrir dos grupos para incluir personas con un nivel de inglés básico.	Al abrir espacio a personas con nivel básico se generó en las ferias de exposiciones una interacción con quienes tienen más conocimientos.	Escuela de Bahía Drake	Se empleó un libro de texto como elemento básico pero se complementó con otras actividades que reflejaran las exigencias laborales.
5 mayo de 2016	Primera Feria de Exposiciones Orales en Drake.	25 estudiantes regulares de cursos IPE básico e intermedio.	Explicar diversas facetas del trabajo con turistas para emplear el inglés con propósitos específicos.	Se planteó en un inicio que se realizaran la mitad de las presentaciones de modo simultáneas y la otra mitad de personas rotaran de una exposición a otra. Luego del receso se decidió que se realizara una exposición por turno y no varias conjuntas.	Se aplicó un instrumento de evaluación con 16 preguntas cerradas en escala Likert y 5 preguntas abiertas.	Escuela de Bahía Drake.	N5 visitantes o invitados participaron de la feria.
Junio 2016	Segunda Feria de Exposiciones Orales en Drake.	20 estudiantes regulares de cursos IPE	Explicar diversas facetas del trabajo con turistas para emplear el inglés con propósitos especificos.	En esta ocasión solo se daba una presentación oral por turno y todas las demás personas actuaban como audiencia.	Se aplicó la evaluación final del curso con el instrumento diseñado por la VAS.	Escuela de Bahía Drake.	15 estudiantes del Recinto de Golfito asistieron a las exposiciones, realizaron consultas y comentarios.

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivos	Metodología	Resultados	Contexto	Observaciones
Septiembre 2016	Primera Feria de Exposiciones Orales en Puerto Jiménez.	25 estudiantes regulares de cursos IPE.	Explicar diversas facetas del trabajo con turistas para emplear el inglés con propósitos específicos.	Se empleó la misma metodología de tener varias presentaciones al mismo tiempo como se hizo en la primera feria de Drake.	Se empleó intrumento de evaluación con 16 preguntas cerradas en escala Likert y 5 preguntas abiertas.	Colegio de Puerto Jiménez.	5 visitantes o invitados participaron de la feria.
Octubre 2016	Visita al Laboratorio de Idiomas en el Recinto de Golfito.	5 estudiantes de la carrera de inglés y 5 estudiantes del curso IPE en Pt. Jiménez.	Colaborar en la construcción de presentaciones Power Point para brindar la segunda presentación oral.	Se agruparon en parejas, un estudiante regular del Recinto junto con otro estudiante principiante del curso IPE para realizar ejercicios del módulo IPE para avanzados.	Se compartió un listado de páginas web donde pueden realizar ejercicios de modo independiente así como estrategias de comprensión de escucha.	Recinto de Golfito - Laboratorio de Idiomas	Para los y las estudiantes del curso IPE en el Pt. Jiménez representó la primera ocasión en la que usaban un laboratorio de idiomas.
Octubre 2016	Jornada de preparación de exposiciones orales.	6 estudiantes regulares de los cursos IPE y 5 estudiante-sasistentes del Recinto de Golfito.	Colaborar en la construcción de presentaciones Power Point para brindar la segunda presentación oral.	Alrededor de una mesa en el jardín de un hospedaje en Puerto Jiménez, los participantes explicaban a los estudiantes del Recinto las ideas que tenían sobre que información compartir en las exposciones.	Con respecto a lo ocurrido en Drake, se dio un cambio en el empleo de recursos tradicionales como cartulinas y en su lugar emplear las presentaciones con Power Point.	Cabinas Puerto Jiménez.	Los participantes del proyecto pasaban las fotografías que tenían en sus celulares a los estudiantes del Recinto quienes empleaban sus computadoras portátiles. Se llevó acabo en horario adicional a las clases regulares del curso IPE.

La conformación de grupos con las personas que iban a ser beneficiarias de cursos IPE se realizó por medio de dos asociaciones de guías turísticos de las comunidades: Asociación de Guías Turísticos de Osa (AGUILOSA), en Puerto Jiménez, y Asociación de Guías Turísticos de Drake (AGUINADRA). Los miembros de la asociación en Puerto Jiménez tuvieron mayor apertura a que personas que no fueran miembros de AGUILOSA pudieran llevar el curso. Sin embargo, en Drake mostraron más recelo y preferían que se beneficiara primero a los miembros de su asociación y luego se instará a quienes no eran asociados en AGUINADRA en hacerlo. Este fue el caso particular con un emprendedor de origen español que cuenta con un tour operador de buceo, a quien se le abrió el espacio y se le instó a adscribirse al grupoa pesar de no ser de dicha organización.

La elaboración del diagnóstico de necesidades (temáticas y funciones lingüísticas a tratar en los cursos de inglés con propósitos específicos) abarcó la aplicación de tres instrumentos. Primero, un cuestionario que cada persona completó con sus datos personales, experiencias laborales en turismo, cursos de capacitación, modos de acercamiento al inglés, habilidades lingüísticas y aspectos que más se le dificultan y usos del idioma extranjero en su lugar de trabajo.

El segundo momento fue la aplicación de la prueba estandarizada TOEIC para determinar el nivel de dominio lingüístico de cada participante, la cual constó de una parte de escucha, otra de lectura y una entrevista oral e individual. Debido a los resultados obtenidos y el gran número de personas interesadas, se optó por clasificar a las personas en dos grupos, para su respectiva atención por separado en distintos cursos: el grupo de nivel básico (A1-A2) que recibió las clases los jueves y el grupo de nivel intermedio y avanzado (B1-B2-C1), que tuvo clases los viernes.

Finalmente, el tercer instrumento para la elaboración del diagnóstico de necesidades fue un grupo focal en el que participaron más de quince personas quienes, con el empleo de una guía de trabajo describieron los propósitos específicos de su trabajo en los cuales se emplea el inglés, las dificultades que enfrentan por la barrera del idioma y las problemáticas con respecto al inglés que enfrentan como guías y emprendedores/as turísticos/as para poder brindar mejores servicios. Los insumos recabados en estos grupos focales fueron agrupados en dos: las funciones lingüísticas que más realizan en inglés y las temáticas sobre las que más les interesa aprender en el curso, en un proceso de diseño curricular meramente emergente.[78]

Como parte de la reconstrucción histórica, cabe señalar que hubo acercamiento informal o extraoficial del docente y su familia con las personas participantes del proyecto. Esta referencia de carácter personal podría no ser vista como oportuna, relevante o necesaria para los fines de esta sistematización. De hecho, recibimos la recomendación de no incluirla, sin embargo, y como más adelante se mostrará, este acontecimiento formó parte crucial de la reconstrucción histórica de la experiencia de sistematización: las ferias de exposiciones en inglés. Al realizar tres tours, el docente y algunos/as de los/las participantes comenzaron a interactuar en torno a los propósitos específicos en el empleo del inglés en este contexto comunitario. Hubo un acercamiento con al menos tres guías turísticos locales durante un tour a caballo, uno a la isla del Caño y otro por el río Agujitas en el mes de diciembre de 2015.

Para algunos/as participantes, la asistencia regular a clases presenciales del curso IPE presentó complica-

78 Jack Richards. *Curriculum development in language teaching.* (2 nd. ed.) (Cambridge: Cambridge University Press, 2017).

ciones. A pesar de esto, siempre se tuvo la apertura de permitir la reincorporación de las personas a pesar de tener varias ausencias por motivos laborales como hacer tours nocturnos o de estancia dentro del Parque Nacional Corcovado.

En relación con el objeto de esta sistematización, es importante señalar que al explicar en clase la asignación o el proyecto de preparar una presentación oral (temas como manejo de conflictos, acoso sexual, uso de drogas, emergencias médicas y aprendizaje no formal del inglés), algunos/as participantes se mostraron con reservas o un poco asombrados/as porque sería la primera ocasión en la que expondrían en inglés; sin embargo, otros/as lo tomaron con tranquilidad.

María Nelly Sequeira Obando, quien tiene un emprendimiento relacionado con tours a caballo en Bahía Drake, afirmó que el curso IPE y las jornadas de exposiciones orales contribuyeron positivamente porque:

> Le quita un poquito la vergüenza a uno de hablar en público y con otras personas en otro idioma, es cien por ciento que se necesita aquí para trabajar. Como en el trabajo de nosotros, lo poquito que sabemos (de inglés) lo intentamos usar y es muy, muy necesario. Y bueno ese poquito que nos vinieron a dar, fue de mucho provecho. (Audio).

La mayoría del trabajo de preparación para la exposición oral tuvo lugar fuera de la clase, pero conforme se acercaba la fecha de las exposiciones el extensionista decidió abrir un espacio en una clase presencial para que, entre todos, reflexionáramos sobre cómo hacerle frente a esta actividad, qué información buscar, entre otros. Además, a las personas participantes se les facilitó materiales como cartulinas, hojas de color, goma, marcadores, etcétera.

Cabe señalar que cuando se replicaron el curso IPE y las ferias en Puerto Jiménez, durante el segundo semestre de 2016, se decidió que estudiantes del recinto de Golfito tuvieran una jornada de preparación de presentaciones en Power Point con aquellas personas que no tenían conocimientos ni habilidades en el uso de estos paquetes computacionales. Lo anterior, se fundamentó en la atención de necesidades que afloran no solo durante el diagnóstico y el diseño del curso IPE, sino en la disposición de enfrentar otras limitaciones que surjan durante la ejecución[79]. Al menos seis participantes sacaron provecho de esta jornada de preparación para las presentaciones.

Se instó a realizarles entrevistas en inglés a turistas con respecto a la temática por exponer para recolectar opiniones, emplear el inglés en contextos reales y favorecer la interacción con los visitantes. Además, el extensionista solicitó que se invitara a otras personas de la comunidad y a turistas para que asistieran a las exposiciones. En el caso de la segunda jornada de exposiciones en Puerto Jiménez, se contó con la presencia de estudiantes de colegio de la comunidad como parte de la audiencia, en un esfuerzo para divulgar, entre los colegiales, los conocimientos de guías y emprendedores turísticos y reflexionar en torno al rol de la conservación ambiental y las actividades turísticas en la comunidad.

Algunos/as participantes afirmaron que el manejo de las emociones al exponer en inglés frente a miembros de la comunidad fue uno de los desafíos que enfrentaron con este ejercicio. Además, hubo quejas por la bulla, ya que se estaban dando las presentaciones de manera simultánea en la biblioteca del colegio. En términos del aprendizaje de un idioma extranjero, este manejo emocional es clave, según los principios de Krashen en torno al filtro afectivo como una barrera que impide el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

79 Kathleen Graves. Designing Language Courses. (Boston: National Geographic Learning, 2000), 110.

Además, Graves[80] señala que la contextualización educativa implica una atención de aspectos afectivos y de habilidades interpersonales.

Después de las exposiciones, se daba un intercambio, ya fuese en inglés o en español, para evacuar dudas, aportar anécdotas que las personas participantes han tenido con turistas y reflexionar sobre las maneras de mejorar la prestación de servicios.

Resumen de los resultados de las evaluaciones de las ferias de inglés

Con la finalidad de ilustrar la reconstrucción histórica de esta sistematización, se aportan las siguientes tablas que resumen los resultados de las evaluaciones realizadas el mismo día que se llevaron a cabo las ferias de exposiciones en inglés, en el 2016, y las entrevistas y grupos focales realizados a mediados de 2017 para enriquecer la presente sistematización.

Desde luego, estos aspectos han sido seleccionados luego de tomar en cuenta su recurrencia en las respuestas obtenidas y por ende el establecimiento de categorías de análisis. Se reflejan solamente los constructos vinculados con el plan de sistematización, particularmente el eje de sistematización sobre los componentes pedagógicos de las ferias y los tres sub-ejes propuestos.

Para la comunidad de Drake se cuenta con una tabla con las respuestas de los participantes a las entrevistas, los datos cuantitativos de la evaluación y los datos cualitativos.

Resumen de los resultados de las evaluaciones

Comunidad Drake
Debilidades
Poco manejo del tiempo de exposición
Desafío manejo emocional
Condiciones infraestructura
Aspectos a mejorar
Contar con más tiempo para brindar una exposición a la vez
Controlar las emociones al exponer
Brindar más ejercicios, prácticas y guías de vocabulario
Emplear herramientas tecnológicas
Fortalezas
Se dio compañerismo al exponer
Generación de un ambiente de confianza
Exposición a información verídica
Marcado interés por aprender

80 Kathleen Graves. Designing Language Courses…, (2000), 42.

Para la comunidad de Puerto Jiménez, se construyó también una tabla con las respuestas a las entrevistas, otra con los datos cualitativos de la evaluación y otra con los datos cuantitativos.

Resumen de los resultados de las evaluaciones

Comunidad Puerto Jiménez
Debilidades
Falta de preparación de expositores
Desafío manejo emocional
Condiciones infraestructura: Conexión eléctrica
Ruido por exposiciones simultáneas
Aspectos a mejorar
Coordinación en general: manejo de tiempo y espacios, interacción
Pronunciación y más prácticas
Guiar a expositores y revisar trabajos
Una exposición a la vez, menos bulla, coordinación y trabajo en equipo
Fortalezas
Se dio compañerismo al exponer
Generación de un ambiente de confianza
Exposición de información verídica
Marcado interés por aprender

Reflexiones interpretativas, conclusiones y recomendaciones

Preguntas críticas de interpretación

Las siguientes preguntas han sido fundamentales para guiar la reflexión crítica en esta etapa de sistematización. A continuación, solo se enumeran y se exponen, pero son atendidas directa o indirectamente en el apartado de conclusiones y recomendaciones.

1. ¿Qué implicaciones (potencialidades y limitaciones) hay al mezclar estudiantes IPE con diferentes niveles de dominio lingüístico?
2. ¿Cuáles son las implicaciones (potencialidades y limitaciones) de esta experiencia en la gestión de un curso IPE?
3. ¿Qué consideraciones generales se deben tomar en cuenta cuando se les brindan capacitaciones IPE a personas adultas en comunidades rurales?
4. ¿Cuál es el perfil que un docente debería tener para impartir un curso IPE?
5. ¿Cómo se puede promover un clima de confianza y compañerismo entre las personas participantes de una capacitación en IPE?
6. ¿Qué rol juegan la confianza y el compañerismo cuando exponen estudiantes IPE?
7. ¿Cómo se empoderan los estudiantes al exponer en inglés sobre temáticas propias de su trabajo?
8. ¿Cómo afecta la flexibilización asumida entorno a la asistencia y a las ausencias?
9. Aunque se discuten problemáticas comunales y ambientales, ¿hasta qué punto el curso IPE servirá como espacio de debate y generador de insumos para reflexiones comunales con otras instituciones?
10. ¿De qué manera se podría evitar la deserción en el caso de participantes que, por motivos laborales, se ausentan con frecuencia? ¿Cómo motivar para que los participantes que se ausentan frecuentemente vuelvan a clases y se reincorporen a las ferias de exposiciones?
11. Ante las quejas por la rigurosidad en cuanto a la asistencia de los cursos que brinda el INA, ¿qué implicaciones tiene el manejo flexible de la asistencia a los cursos IPE en el marco de la Educación Popular?
12. ¿Cómo influyen las/los estudiantes IPE en la realización de ajustes y cambios en las dinámicas de las exposiciones con su retroalimentación?
13. ¿Podría desestimarse el brindar el curso IPE y tan solo convocar a ferias de exposiciones?

Las ferias de exposiciones en inglés con propósitos específicos (IPE-ESP) fueron una innovación pedagógica durante la ejecución del proyecto Desarrollo de Habilidades Lingüísticas con Propósitos Específicos en Inglés (ED-3210) en los cantones de Golfito y Osa. Ante la oportunidad de sistematizar la experiencia, se evidenció una diversidad de componentes pedagógicos como parte de un eje principal. De esta se obtienen las siguientes conclusiones.

El ingreso a las comunidades por medio de los grupos organizados de guías turísticos fue una fortaleza, ya que se facilitó el flujo de información y la realización de convocatorias. La inserción en las comunidades rurales demanda tiempo y recursos. La ejecución de observaciones, los grupos focales, los cuestionarios y el involucramiento general en las actividades en las cuales se emplea el inglés resultan fundamentales para abrir campo entre las personas participantes y generar un ambiente de apertura y compromiso con el curso IPE y su diseño respectivo.

Fue posible generar, directa e indirectamente, intercambios y construcción de conocimientos entre las personas expositoras durante la feria de exposiciones orales. Para ello, resultó estratégica la generación de un clima de confianza y de compañerismo enfocado en la descripción, el análisis, el debate y la reflexión en torno a las problemáticas y a las particularidades

de sus trabajos en el sector turístico. Es así como los/las participantes hicieron sus exposiciones y llevaron los cursos IPE, independientemente de las marcadas diferencias en niveles de dominio lingüístico. Esta situación juega un rol fundamental, ya que personas con poco conocimiento del inglés se sintieron acuerpadas por vecinos/as de la comunidad que cuentan con más años de experiencia con turistas y conocimientos en inglés.[81]

Un sentido de logro que las personas participantes tuvieron de las exposiciones en inglés fue el "matar el miedo de hablar en público" o "echarse al agua", además de poder "aprender de otros/as compañeros/as", ya que todas estas situaciones son enfrentadas en la vida cotidiana y laboral en estas comunidades[82]. Ahora bien, entre académicos se podría considerar que realizar una presentación oral de cinco minutos en inglés es una tarea sencilla, pero para las/los participantes en comunidades rurales puede resultar muy desafiante. Cobra así relevancia el mantener vivos los aportes de la pedagogía crítica de Pablo Freire. El realizar suposiciones sobre el grado de facilidad o dificultad de un ejercicio académico, puede traer implicaciones negativas al impacto de las actividades, las metas y los objetivos de un proyecto de acción social.

A pesar de tratarse de personas adultas, otro aprendizaje extraído de la sistematización de esta experiencia fue el hecho de que, al prepararse y brindar una exposición oral en inglés, las personas beneficiarias realizaron implícitamente un proceso de introspección. Valoraron positivamente sus conocimientos habilidades y los esfuerzos tanto propios como los de otros y apreciaron los errores o las imprecisiones lingüísticas como parte del aprendizaje y el avance.

Los/as estudiantes de inglés en esta modalidad de curso IPE pueden llegar a ser mucho más conscientes de sus limitaciones, fortalezas y desafíos porque las exposiciones desatan este proceso de introspección y de aprendizajes colectivos.

Una de las personas beneficiarias afirmó que las exposiciones "obligan a los estudiantes, de alguna forma, a investigar, a reforzar lo que ya hemos aprendido". En este sentido, el curso IPE viene a complementar otros aprendizajes como aquellos de los cursos realizados con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), en los cuales no se sigue una metodología IPE y se brinda una cobertura pausada de contenidos, tareas y funciones lingüísticas más detallada, como en un curso tradicional de inglés.

La elaboración de un diagnóstico de necesidades y propósitos específicos para un curso IPE ha de ser sumamente exhaustiva dada su trascendencia para priorizar necesidades, escoger temáticas o problemáticas por analizar, diseñar materiales didácticos y trazar actividades pedagógicas innovadoras como lo fueron las ferias de exposiciones orales. Con este insumo, se logra reflejar las voces de la mayoría de los/las participantes, favorecer su empoderamiento y armonizar sus necesidades objetivas y subjetivas, entre otros aspectos ya señalados por Richards.[83]

Fruto de la sistematización, es posible concluir que hay una debilidad percibida por la mayoría de las personas beneficiarias del proyecto, la cual versa sobre la duración del curso. La oferta de capacitación IPE brindada en Drake y Puerto Jiménez se enfocó en dar un curso de sesenta horas presenciales, pero se descartó la realización de talleres de pronunciación, más foros de discusión, entre otros eventos de naturaleza distinta a un curso. Recomiendan ampliar el curso y explorar el empleo de estas últimas actividades, ya

81 Roxana Chevez, Action Research…, 2009.

82 Teresa Riestra y Gloriela Chacón. «Enhancing students' performance: Alternative assessment in an ESP course for journalism students». *Revista de Lenguas Modernas*, 16, (2012): 255-271.

83 Jack C. Richards, *Curriculum development…,* (2017), 80.

que les permitiría a las personas participantes trabajar en sus necesidades más individuales. Sin embargo, es menester recordar que el proyecto de Acción Social ED-3210 tuvo por objetivo la innovación en la metodología de enseñanza del inglés en contextos rurales. Se confirma la necesidad que hay, en comunidades principalmente rurales, de contar con oportunidades de estudio del inglés como lengua extranjera y con fines específicos para mejorar en la prestación de servicios turísticos. Hubo bastante acogida de la comunidad. Son poblaciones que carecen de oportunidades para acceder a la educación debido al lugar geográfico en que se ubican, a pesar de brindar servicios turísticos clave en los destinos finales de los visitantes, lo que tiene una gran injerencia en los niveles de satisfacción de los visitantes.

Ante las exigencias o normativa de otros centros educativos como el INA en torno a la asistencia, estas poblaciones rurales y laboralmente activas enfrentan dificultades para asistir con regularidad. En varias ocasiones alegaron que tenían un tour overnight a la Estación Sirena en el Parque Nacional Corcovado. Algunos terminaron por abandonar el proceso de capacitación o no matricular del todo. Es importante tomar en cuenta las ofertas educativas de otras instituciones para no caer en una duplicidad de labores y brindar capacitaciones diferentes y, de esta forma, diversificar.

La adaptación de las personas a las dinámicas y a las actividades didácticas propuestas para un curso IPE no fue inmediata y generó tensiones emocionales, como el poder superar la dificultad de hablar en público o trabajar en equipo con otros/as compañeros/as. Además, como extensionistas necesitamos ser muy sensibles ante las dinámicas y los ritmos de trabajo que ya existen en las comunidades, se busca armonizar con estos de modo que no se entre en confrontaciones o choques por horarios.

El trabajo de coordinación en las comunidades para contar con un aula y demás servicios es complejo porque requiere tiempo para programar las fechas, realizar solicitudes y verificar la disponibilidad de servicio eléctrico, entre otros. Se presentaron dificultades en este sentido durante las exposiciones.

Durante las exposiciones orales, los/las emprendedores/as describieron en detalle las dificultades, los desafíos y los problemas que enfrentaron para realizar su trabajo con turistas. Este espacio los/as hizo sentirse empoderados/as como expertos/as en la materia, mantener el interés por asistir al curso IPE y estar en disposición de compartir y construir conocimientos sobre cómo mejorar los servicios turísticos en la comunidad[84] . En este mismo sentido, las exposiciones orales en inglés permiten la divulgación de cada uno de los emprendimientos de las personas de la comunidad y de los/as mismos/as participantes del curso IPE. Asimismo, de algún modo, redescubren sus alrededores al brindar información verídica y testimonios de las experiencias vividas con turistas durante los tours o la prestación de servicios.[85]

Fruto de la retroalimentación que brindan los/las expositores/as en las ferias de exposición, nacen muchas modificaciones que permiten mejoras. El/la profesor/a del curso IPE ha de estar atento/a a estas observaciones para hacer los ajustes necesarios de manera expedita, de modo que permita hacer sentir más cómodos/as a los/las participantes del curso IPE, quienes brindan exposiciones orales en las ferias. Por ejemplo, la dinámica de realizar varias presentaciones al mismo tiempo no fue percibida como la mejor opción, por lo que las personas participantes se inclinan por una presentación a la vez.

84 Leonardo Herrera Mosquera. «A Research Study on Task-Based Language Assessment». *Revista de Lenguas Modernas*, 16 (2012): 215-227.

85 Ana Acosta, Carolina Brenes y Jackeline Castro, *Evaluating an English for Specific Purposes…*, 2015.

Se debe complementar las clases regulares de inglés con otros espacios para el empleo de herramientas tecnológicas como computadoras, búsqueda de información en la web, ejercicios en línea, entre otros. Es así como el enfrentamiento de contingencias es clave para satisfacer las necesidades y los intereses de las personas más allá del curso IPE. Por ejemplo, ante la dificultad o el interés de algunos/as participantes para emplear herramientas tecnológicas como una presentación Power Point, realizamos una jornada de colaboración entre estudiantes universitarios y los guías turísticos para ayudarles a estos últimos.

El acercamiento de modo informal entre el docente IPE, las personas participantes y el resto de la comunidad, durante la realización del diagnóstico y previo al inicio del curso, juega un papel clave para ganarse la confianza o la simpatía como una persona ajena a las dinámicas diarias de una comunidad rural. Fue reiterativa la observación de los participantes en torno al rol del profesor del curso, ya que valoran no solo la metodología y los recursos didácticos empleados sino también el establecimiento de vínculos cercanos de amistad. Todo esto nos lleva a plantear la necesidad de analizar a fondo el rol que juega y el perfil que ha de tener un docente de cursos IPE con el fin de hacer su trabajo de una manera más efectiva, sin limitarse a impartir clases en un aula e interactuar con los/las participantes en otros espacios.

Para finalizar, durante las ferias de exposiciones orales en inglés se generaron reflexiones y debates en torno a los atractivos, los desafíos y las problemáticas comunales y regionales en torno a las ofertas turísticas, los cuales se podrían emplear como insumos para posteriores proyectos de acción social y espacios de diálogo con otras instituciones gubernamentales, asociaciones de desarrollo, emprendedores, entre otros. Se desencadena así un trabajo interinstitucional y transdisciplinario. Al tratarse de las observaciones y de las vivencias directas de guías turísticos, trabajadores y emprendedores de este sector, se cuenta con una gran validez y relevancia sobre asuntos sensibles como el manejo de grupos con personas de procedencia multicultural, el manejo de emergencias e imprevistos, el tráfico y consumo de drogas, el acoso sexual, la ética turística y otros[86]. Todo lo anterior a partir de una experiencia como las ferias de exposiciones orales en inglés con propósitos específicos en comunidades rurales.

Recomendaciones

Una primera recomendación es realizar el ingreso a las comunidades por medio de los grupos organizados, ya que tienen una gran capacidad de convocatoria, facilitan información de contacto de manera expedita y veraz y fomentan la reflexión y la aproximación a las necesidades y a las problemáticas comunales más inmediatas.

Como parte del diagnóstico de necesidades y propósitos específicos en el uso del inglés para una población particular, no se pueden dejar de lado la observación participante y los grupos focales, ya que estas herramientas de recolección arrojan datos sumamente valiosos para la posterior planificación del curso IPE, las dinámicas de trabajo y las exposiciones orales.

El cuerpo docente de cursos IPE va a ver potencializado su trabajo al involucrarse en las labores cotidianas de sus participantes, no solo con fines propios de realizar observaciones para el diagnóstico de necesidades sobre temáticas y funciones lingüísticas en el empleo del inglés, sino para generar empatía, para comprender las relaciones interpersonales de las personas participantes y para saber cómo sacar ventaja de ellas a la hora de asignar proyectos como la exposición de una temática en inglés.

86 Susan Bosher y Joel Stocker. «Nurses´ Narratives on workplace English in Taiwan: Improving patient care and enhancing professionalism». *English for Specific Purposes* 38, (2015): 109-120.

Este acercamiento también empodera al personal docente para que identifique las fortalezas de cada participante en torno al uso de inglés en un tour específico, de modo que la persona pueda emplear anécdotas para ilustrar conceptos durante el curso o durante las exposiciones orales en inglés. También puede valerse de esas vivencias para poder adquirir un mayor reconocimiento por sus habilidades ya observadas e iniciar discusiones o reflexiones en torno a las problemáticas comunales y las particularidades de su trabajo.

Ahora bien, una vez que se avanza en la recolección de datos y en la construcción del diagnóstico de propósitos específicos en el uso del inglés, el/la docente ha de enfrentar cuidadosamente el desafío de agrupar y priorizar los insumos. Para los efectos de los cursos IPE que impartimos, construimos una tabla que agrupaba los temas y las funciones lingüísticas sobre las cuales hablan y se desempeñan en los trabajos. En el caso de esta experiencia de sistematización, los temas que expusieron los/las participantes salieron de ese trabajo de diagnóstico y la construcción de una tabla de contenidos y de funciones lingüísticas. No puede tratarse de una asignación improvisada de temas porque se corre el riesgo de restarle la relevancia y el significado que los participantes le asignarían.
El curso IPE y las exposiciones en inglés fortalecen las labores turísticas de los/las participantes, lo que incide directamente en la calidad de los servicios que se brindan como país, tanto en las ciudades como en las comunidades rurales. Es importante percibir estos cursos como herramientas de capacitación y de crecimiento personal que van más allá de un sencillo curso de inglés y explorar una aproximación más interdisciplinaria y transdisciplinaria.

La acción social implica favorecer la diversidad de participantes con niveles educativos, expectativas, edades y habilidades en el inglés disímiles, por lo que se han de tomar muy en cuenta aspectos de inclusión educativa y realizar ajustes metodológicos de manera que ninguna persona sea excluida. Finalmente, los participantes cuentan con habilidades y destrezas desarrolladas que, puestas al servicio de sus propias comunidades, reducen el rol centralizador del responsable del proyecto de extensión.

Referencias

Acosta, Ana, Carolina Brenes, Jackeline Castro. «Evaluating an English for Specific Purposes Course for Law Students». *Revista de Lenguas Modernas* 23 (2015): 263-283.http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/22350/22507.

Basturkmen, Helen. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

Bosher, Susan, Joel. Stocker.. «Nurses´ Narratives on workplace English in Taiwan: Improving patient care and enhancing professionalism». *English for Specific Purposes* 38 (2015): 109-120. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490615000022.

Chevez, Roxana. . «Action Research: Group Interaction in an ESP Class for Nursing Students». *Revista de Lenguas Modernas* 11 (2009): 246-258. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9443/8893

Córdoba, Patricia, César Navas. «Designing an ESP Course for Computer Center Personnel at the University of Costa Rica». *Revista de Lenguas Modernas* 17 (2012): 233-256. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12669/11922

Graves, Kathleen. *Designing Language Courses*. Boston: National Geographic Learning (2000).

Herrera, Leonardo. «A Research Study on Task-Based Language Assessment». *Revista de Lenguas Modernas* 16 (2012): 215-227. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12606/11862.

Hutchinson, Tom, Waters, Alan. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Richards, Jack. *Curriculum development in language teaching.* (2 nd. ed.) Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

Riestra, Teresa, Gloriela Chacón. «Enhancing students' performance: Alternative assessment in an ESP course for journalism students». *Revista de Lenguas Modernas* 16 (2012): 255-271. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12610/11866

Capacitación en higiene y manipulación de alimentos para población con discapacidad intelectual: sistematización de la experiencia

Introducción

Milena Cerdas Núñez[87]

En este documento se relata la experiencia vivida y los aprendizajes obtenidos durante la ejecución del proyecto *Capacitación en higiene y manipulación de alimentos para personas con discapacidad intelectual* (ED-3104), mediante la sistematización del proceso basada en las recomendaciones brindadas por Óscar Jara, quien considera que:[88]

> La sistematización de experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Produce conocimientots y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Para efectos de este proyecto, se considera importante analizar críticamente los resultados obtenidos a partir de la implementación de una metodología adecuada para la población que presenta discapacidad cognitiva, debido a la evolución que ha sufrido el término discapacidad, desde la eliminación de paradigmas en los que se consideraba como un problema que debía ser solucionado y desde el momento en que se eliminaron los atributos con connotaciones negativas para referirse a esta población, hasta la actualidad, cuando se presenta una visión integradora que busca los espacios para incorporar a esta población en los quehaceres diarios de la sociedad[89]. Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), "la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás".[90]

En Costa Rica, un 13,78% de la población (6870 personas) presenta una discapacidad intelectual o men-

87 Licenciada en Nutrición, docente de la Escuela de Nutrición de la Universidad de Costa Rica.

88 Óscar Jara. *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. (San José:Centro de estudios y publicaciones Alforja. s.f), 3-4.

89 Organización Panamericana de la Salud y Ministerio de Salud. *La discapacidad en Costa Rica: Situación actual y perspectivas*. (San José:Organización Panamericana de la Salud, 2004), 6-15.
Organización Mundial de la Salud. *Informe mundial sobre la discapacidad*. (Malta: Biblioteca de la OMS, 2011), 1-11.

90 Organización Mundial de la Salud. *Informe mundial sobre la discapacidad*. (Malta: Biblioteca de la OMS, 2011), 1-11.
Rodrigo Jiménez. *Las personas con discapacidad en la Educación Superior*. (San José: Fundación Justicia y Género, 2002), 10-15.

tal (DI), según el Censo de 2011[91]. En el año 1940, con la apertura de la Fundación Nacional Fernando Centeno Güell, se mostró el interés institucional por mejorar la calidad de vida de esta población, por lo que se consideró la educación como medio para lograr esto.

Luego de tomar en cuenta lo mencionado anteriormente y a partir de que la industria de la hospitalidad, la cual incluye hoteles, restaurantes y servicios de alimentación institucionales, entre otros que ha representado en otros países una buena oportunidad de empleo para personas con condiciones asociadas a este tipo de discapacidad, es que surgió el proyecto *Modelo de capacitación en higiene y manipulación de alimentos para personas con discapacidad intelectual* (ED-3104). Este busca favorecer el desarrollo personal de las personas con DI, su independencia y participación en la comunidad, lo cual les permite formar parte en los procesos de selección laboral, pues cuentan con la formación y la preparación necesarias para superar las pruebas de selectividad e idoneidad.[92]

Referentes conceptuales

A. Proyecto: Modelo de capacitación en higiene y manipulación de alimentos para personas con discapacidad intelectual (ED-3104)

Este proyecto se encuentra inscrito en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica y está adscrito a la Escuela de Nutrición; además, cuenta con el aval de la Vicerrectoría de Acción Social para su desarrollo. Se aprobó en el año 2014 y, dentro de este se enmarca el curso de Higiene y manipulación de alimentos que se oferta dos veces al año, de acuerdo con el cronograma estudiantil de la Universidad de Costa Rica.

El curso propiamente dicho se basa en los contenidos que solicita el Instituto Nacional de Aprendizaje, con el fin de brindar una herramienta que contribuya con la inserción de estas personas en el mercado laboral, mediante la oferta de una metodología de capacitación en higiene y manipulación de alimentos adecuada a sus necesidades de aprendizaje que les permita certificarse con el carné de manipulador/a de alimentos del INA.

B. Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)

El Instituto Nacional de Aprendizaje es una entidad autónoma creada por la Ley Nº.3506 del 21 de mayo de 1965, reformada por su Ley Orgánica Nº.6868 del 6 de mayo de 1983. Su principal tarea es promover y desarrollar la capacitación y la formación profesional de los hombres y las mujeres en todos los sectores de la producción, para impulsar el desarrollo económico y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del pueblo costarricense, mediante acciones de formación, capacitación, certificación y acreditación para el trabajo productivo, sostenible, equitativo, de alta calidad y competitividad.[93]

El INA es el ente que se encarga de capacitar a las personas que imparten el curso de *Higiene y manipulación de alimentos*, así como de otorgarles el carné de manipulación de alimentos a las personas que concluyen exitosamente el curso.

91 Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). *Población total por condición y tipo de discapacidad, según sexo y grupos de edad*. (Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

92 Paola Páez y Susan Arendt. «Managers' Attitudes Towards People with Disabilities in the Hospitality Industry», *International Journal of Hospitality & Tourism Administration* 15, (no. 2, 2014):172-190.

93 Organización Internacional del Trabajo. «Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica - INA», . Costa Rica, Acceso el 12 de agosto de 2017. https://www.oitcinterfor.org/institución-miembro/instituto-nacional-aprendizaje-costa-rica-ina

C. Proyecto de inclusión de personas con discapacidad cognitiva a la educación superior (PROIN)

El *Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior* nació en el 2009 como una iniciativa de la Vicerrectoría de Acción Social, la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica.

El objetivo del proyecto es ofrecerle a la población con discapacidad intelectual espacios de participación activa en el ámbito universitario, con el fin de propiciar una mejor calidad de vida y mayores oportunidades educativas y de aprendizaje, a través de cursos libres y de la integración en el ambiente universitario. Se ofrecen cursos académicos, recreativos y deportivos impartidos por profesores voluntarios (PROIN, 2017).

D. Concepto de discapacidad intelectual o cognitiva

La discapacidad intelectual (DI) es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido. Este se caracteriza, principalmente, por el deterioro de las funciones concretas en cada etapa del desarrollo y esto afecta el nivel general de inteligencia en aspectos tales como lo cognitivo, el lenguaje y las funciones de socialización, entre otras. En esta anomalía, la adaptación al medio ambiente siempre se ve afectada. Para DI, las puntuaciones para los niveles de desarrollo intelectual deben determinarse sobre la base de toda la información disponible, incluidos signos clínicos, comportamiento adaptativo en el medio cultural de los hallazgos individuales y psicométricos.[94]

E. Curso de Higiene y manipulación de alimentos

En Costa Rica, el decreto N°36666-S, *Reglamento para el otorgamiento del carné de manipuladores de alimentos y reconocimiento de la oficialización de capacitadores del curso de manipulación de alimentos por parte del Instituto Nacional de Aprendizaje,* en el CAPÍTULO I, Artículo 3°, en relación con los manipuladores de alimentos, establece que las personas manipuladoras de alimentos, propietarias y administradoras de un servicio de alimentación al público deben contar con el carné de manipulador de alimentos expedido por el Ministerio de Salud, el cual tiene como requisito la presentación del certificado de aprobación del curso de Higiene y manipulación de los alimentos emitido por el INA.

Este curso debe ser impartido por instructores debidamente certificados por el INA, por lo que se hace necesario realizar una serie de pruebas tanto escritas como aptitudinales con el fin de obtener la debida certificación.

Según lo indica el Ministerio de Salud[95], la metodología para impartir el curso de *Higiene y manipulación de alimentos* es la siguiente:

1- Es un curso de aprovechamiento que puede tener una modalidad virtual o presencial.
2- El curso tendrá una duración de 20 horas lectivas en cualquiera de las modalidades.
3- Para su aprobación, debe existir evidencia de haber aprobado una prueba escrita con un puntaje mayor o igual a 7.0.
4- Si el participante no sabe escribir, la prueba se realiza de manera oral.

94 Gregorio Katz y Eduardo Lazcano-Ponce. "Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis," Salud Pública de México, 50, (no.2, 2008):132-141.

95 "Capacitadores en higiene de alimentos", Ministerio de Salud. Acceso el 11 de octubre de 2019. https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/manipulacion-de-alimentos

5- Los contenidos que se abordan y se desarrollan en el curso son los siguientes: legislación y responsabilidad en inocuidad de alimentos, los alimentos, hábitos de higiene del manipulador de alimentos, controles en las etapas de producción y transporte de alimentos y limpieza y desinfección de un establecimiento de producción de alimentos. Si se toma en cuenta que, dentro del tiempo del curso debe contarse la realización de la prueba escrita, se tiene que, en promedio, cada tema se desarrollará en unas 3.5 horas.

F. Sistematización de experiencias: propuesta metodológica

Aunque la palabra sistematización es utilizada en diversas disciplinas y se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e información, en el campo de la educación popular y del trabajo en procesos sociales, esta se refiere no solo a la recolección y al ordenamiento de datos o información, sino a obtener aprendizajes críticos de las experiencias. Por eso, no solamente se le llama "sistematización", sino también "sistematización de experiencias". Para desarrollar un proceso de sistematización de experiencias, Jara propone una metodología de cinco pasos:[96]

1- El punto de partida: consiste en haber participado de la experiencia y llevar registros de lo que aconteció durante esta.

2-Las preguntas iniciales: definir el objetivo de la sistematización; delimitar el objeto que se quiere sistematizar, es decir cuál o cuáles experiencias concretas; precisar el eje de sistematización mediante la selección de los aspectos centrales que nos interesa sistematizar; identificar qué información vamos a necesitar y con qué fuentes contamos para obtenerla y, finalmente, trazar un plan para desarrollar la sistematización de tareas, actores, instrumentos y cronograma.

3- Recuperación del proceso vivido: consiste en reconstruir, de forma ordenada y cronológica, la experiencia y ordenar la información tomando como base el eje de sistematización para que se facilite el proceso de análisis.

4- Las reflexiones de fondo: analizar cada uno de los componentes de la experiencia y hacer una interpretación crítica.

5-Los puntos de llegada: consisten en la formulación de conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados del proceso de sistematización y, además, en generar estrategias de comunicación y divulgación para compartir con otras personas lo aprendido.

96 Óscar Jara. *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. (San José:Centro de estudios y publicaciones Alforja. s.f.), 3-4.
Oscar Jara. *La Sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles.* (San José:Editorial Alforja, 2012).

Objetivos de la sistematización

A. Objetivo general

Identificar los aprendizajes de la metodología del modelo de capacitación, que se ajusta para personas con discapacidad cognitiva en el tema de higiene y manipulación de alimentos.

B. Objetivos específicos

1- Indagar sobre los principales aciertos y dificultades en relación con la metodología utilizada durante el desarrollo del proyecto.

2- Identificar los cambios generados en la población participante, a partir de las estrategias metodológicas planeadas y ejecutadas para enseñar sobre la higiene y la manipulación de alimentos.

A. Metodología del proyecto ED-3104

Luego de tomar en cuenta lo mencionado anteriormente, en relación con la metodología propuesta para los cursos de *Higiene y manipulación de alimentos* y si se recalca que el proyecto ED-3104 ofrece un modelo de capacitación con una metodología adecuada para personas con discapacidad cognitiva, a continuación se describen las etapas que se siguen para el desarrollo del curso:

1. Planeamiento del cronograma: consiste en distribuir los temas en las dieciséis semanas que componen el ciclo lectivo, de esta manera se organizan los contenidos y las actividades para cada día y se equilibra el tiempo dedicado a un tema según la complejidad de este.

2. Preparación de materiales: se hace uso de material impreso, videos, modelos de alimentos y alimentos reales que ayuden a enfocar la atención en conceptos importantes y necesarios que los estudiantes aprendan. La información que se incluye debe ser muy concreta, pues se busca que incluya muchas imágenes y poco texto, de manera que pueda ser accesible a todos los estudiantes.

3. Planeamiento de las clases teóricas: cada clase, tanto teórica como práctica, tiene una duración de tres horas. Para cada una de ellas, se cuenta con una planificación didáctica, en la cual se detallan los objetivos de la clase, las actividades a realizar con un esquema de los contenidos y los recursos necesarios. Asimismo, debe hacerse una valoración de los materiales que se van a utilizar para reforzar o evaluar los conceptos más importantes en cada tema.

4. Coordinación de espacios físicos: debido a que este curso no forma parte del plan de estudios de una carrera, no cuenta con un espacio físico determinado para impartirlo. Para cada ciclo lectivo es necesario ubicar un espacio disponible y hacer los trámites de solicitud respectivos para gestionar su préstamo. De igual forma, deben hacerse las respectivas solicitudes para hacer uso del espacio de la Escuela de Nutrición. Además, se debe coordinar con los concesionarios y los encargados de los servicios de alimentación, con el fin de obtener los permisos necesarios para realizar una visita con los estudiantes.

5. Inscripción del curso en el INA: una vez que se inicia el curso, debe hacerse la respectiva inscripción en el INA; posteriormente, y dependiendo de los estudiantes que hayan aprobado, se hace el trámite de los certificados. Todos estos trámites se hacen mediante formularios que son facilitados por el INA.

6. Desarrollo de las clases: el abordaje de los temas se hizo a través de diversas técnicas de trabajo.

Primeramente, se hacía una presentación del tema mediante un video y un refuerzo teórico; luego, se abría un proceso de discusión mediante el cual se compartían experiencias y se analizaban opiniones, de manera que el conocimiento se construía colectivamente y todos podían participar y aportar. Además, a través de una reflexión, se buscaba el desarrollo de valores y comportamientos que permitieran cambios de actitud con relación a la manipulación de alimentos y su relación con la salud que hicieran asumir compromisos a las personas participantes para que logren desenvolverse en un espacio laboral, así como que los aprendizajes adquirieran validez y formaran parte de la cotidianidad de cada estudiante.

Fuente: Milena Cerdas. Laboratorio 2, (12 de junio, 2017).

B. Metodología de la sistematización de la experiencia del proyecto ED-3104

1. Plan de sistematización: fue el inicio para organizar la experiencia a reconstruir y consistió en una guía inicial a partir de la cual surgieron los objetivos y el eje de sistematización, que fue el que orientó el trabajo. Para este caso en específico, se consideró que debía ser la metodología, pues era el aspecto que se había modificado e interesaba analizar el impacto que había tenido. Asimismo, permitió visualizar los recursos (fuentes de información) con los que se contaba para obtener los insumos de las etapas posteriores, es decir, bitácoras de cada clase, evaluación por parte de los/as alumnos/as y los padres y las madres de familia y fotografías de las actividades desarrolladas.

2. Recopilación histórica: para esta etapa se tuvo en cuenta la línea del tiempo que, en este caso, consistió en reconstruir cada una de las sesiones del curso. Dicha etapa permitió tener claro quiénes fueron los actores en cada una de las sesiones y, además, se identificaron los hitos o las experiencias que marcaron históricamente cada una de estas; en nuestro caso, temas difíciles de asimilar, relaciones de un tema con otro, comentarios sobre experiencias vividas por el grupo de estudiantes y cómo enfrentaron esas experiencias. Conforme se fue desarrollando el curso, fueron surgiendo preguntas que guiaron la etapa de análisis.

3. Análisis de la información: consistió en hacer una revisión crítica de la etapa de recopilación histórica, para discutir y darles respuesta a las interrogantes que surgieron y tomar en cuenta las experiencias y las percepciones de los actores involucrados en el proceso. Esta etapa debió enfrentarse con una actitud muy objetiva, ya que se pretendía hacer un análisis del contexto y de los/as participantes así como un autoanálisis de mi rol como docente dentro del proceso.

4. Conclusiones: una vez realizado el análisis, se establecieron algunas conclusiones de acuerdo con los objetivos propuestos para esta sistematización y con los propuestos como parte del proyecto.

5. Aprendizajes y recomendaciones: desde el rol de cada uno de los actores, analizar cuáles fueron los principales cambios en cuanto a conocimientos y actitudes, tanto en el tema de higiene y manipulación de alimentos como en las condiciones asociadas a la discapacidad. Desde la educación, recomendar cómo abrir espacios educativos para las personas en condición de discapacidad y cómo generar espacios para la divulgación del trabajo y para compartir experiencias con otras personas o instituciones afines al tema.

El camino recorrido

A. Antecedentes del proyecto ED-3104

El proyecto *Modelo de capacitación en higiene y manipulación de los alimentos para personas con discapacidad intelectual (ED-3104)* surgió a partir de una solicitud realizada por PROIN, para que la Escuela de Nutrición ofreciera algún curso bajo la modalidad de cursos libres y, de esta manera, se pudiera enriquecer la oferta académica que se les brinda a los estudiantes.

El personal docente de la Sección de alimentos y gestión de servicios de alimentación adquirió el reto y propuso ofrecer el curso de higiene y manipulación de alimentos avalado por el INA, de manera que no solo se ofrezca un curso para las personas con discapacidad sino que además se les brinde una herramienta académica que les permita insertarse en el mercado laboral.

Para la elaboración de la propuesta de proyecto, fue necesario realizar una búsqueda de material bibliográfico sobre el tema de la discapacidad y, en específico, de la discapacidad cognitiva; esto aunado a la experiencia de la profesora PhD. Paola Páez, quien fungió como coordinadora del proyecto en ese momento, y de la MEd. Julieta Solórzano, especialista en Educación Especial, quien era colaboradora en el proyecto. Todos estos recursos ayudaron a formular las actividades para ir desarrollando cada uno de los contenidos que conformaron el curso de *Higiene y manipulación de alimentos*, lo cual permitió abarcar todos los temas solicitados por el INA, pero que estos se adecuaran a las características y a las necesidades de la población con la que se iba a trabajar.

Así surgió el modelo de capacitación planteado, el cual se basa en la modificación de la metodología tradicional con la cual se imparte el curso que, como ya se había explicado, consta de 20 horas de duración en las cuales se abarca cinco temas y las estrategias metodológicas se componen de clases magistrales y de resolución de casos. En el modelo planteado, los principales ajustes metodológicos que se realizan son los siguientes:

- **Duración del curso:** se ofrece un curso semestral (acogido al cronograma de la Universidad de Costa Rica) con una duración de 17 semanas. Las clases se dan una vez por semana y cada una tiene una extensión de 3 horas, para un total de 51 horas, lo que permite abarcar y asimilar de mejor manera la información más importante y dedicarles tiempo suficiente a los temas de mayor complejidad.

- **Técnicas didácticas:** a pesar de que se emplea la clase magistral, se promueve mucho la discusión y el análisis. Antes de iniciar con un nuevo tema, se indaga sobre cuánto sabe el grupo sobre este y se parte de ese conocimiento. Se hace uso de videos y fotografías y se elaboran materiales más dinámicos, por ejemplo un juego de memoria o un juego de trivia para usarlos como repaso. Asimismo, al-

gunos de los materiales son desarrollados por los/as mismos/as estudiantes, como es el caso de un termómetro para identificar la zona de peligro y maquetas para identificar los distintos tipos de microorganismos.

- **Sesiones prácticas:** se incluyen dos laboratorios prácticos que se desarrollan en la Escuela de Nutrición de la Universidad de Costa Rica. Aquí, los estudiantes deben preparar alimentos y aplicar las técnicas que han aprendido en el curso para manipular alimentos; además, esto ayuda con el desarrollo de destrezas.

- **Visita a un servicio de alimentación:** les permite a las personas participantes comparar entre las características de una cocina de casa y una especializada donde se encuentran áreas delimitadas, hay espacios grandes de almacenamiento, el personal debe cumplir con los requisitos de uniforme, entre otros. Durante la visita, se les van haciendo preguntas a los/as estudiantes para que, mediante la observación, digan cuáles aspectos se cumplen y cuáles no; además, al final de la visita, deben hacer un informe y presentarlo a la concesionaria del lugar.

- **Evaluación del curso:** no se centra en una única prueba escrita, como en el curso tradicional, sino que se divide en tareas, trabajo en clase, prácticas, visita al servicio de alimentación y pruebas individuales. Esto permite evaluar la adquisición de conocimientos.

En el año 2016, hubo un cambio en la coordinación del proyecto y este quedó a cargo de la profesora Licda. Milena Cerdas Núñez, quien, a partir de su experiencia como colaboradora en el año 2015, le realizó nuevas adecuaciones al modelo planteado inicialmente. En el primer ciclo lectivo del año 2017, se le impartió el curso a un grupo de 11 estudiantes y esta experiencia es la que se incluye en este informe de sistematización.

Fuente: Milena Cerdas. Laboratorio 2. (8 de junio, 2018)

B. Matrícula de estudiantes y planeación del curso

Debido a que los/las estudiantes que participaron en el curso pertenecían al proyecto PROIN, previamente habían pasado por un proceso de selección, el cual incluyó una entrevista con el/la estudiante y luego otra con los padres o las madres de familia. Esto con el fin de conocer el perfil de cada uno/a y, principalmente, asegurarse de que el muchacho o la muchacha contaba con independencia y con las condiciones para desarrollarse en el ámbito social. Posterior a esto, el/la estudiante llevó un curso que se llama *Conociendo la universidad*, en el que se realizó un recorrido por la Universidad de Costa Rica y sus alrededores acompañados/as por estudiantes de Trabajo Comunal Universitario de diversas carreras. Esto permitió ver el desenvolvimiento de los/as muchachos/as en espacios abiertos, su interacción con otras personas, su sentido de orientación, su comportamiento ante diversas situaciones, entre otros aspectos que era importante valorar. Además de esta primera selección, para llevar el curso de *Higiene y manipulación de alimentos* los/as estudiantes pasaron por una segunda selección, ya que debía cumplir con ciertos requisitos mínimos, como son:

- Saber leer y escribir.
- Saber y reconocer los números.
- Tener facilidad para interactuar con otras personas.

Estos requisitos eran necesarios debido a que en el curso se les facilitaron materiales que los/as estudiantes debían estudiar en su casa, además, debían aprender definiciones, nombres de microorganismos, temperaturas de cocción de los alimentos y poder realizar trabajos en grupo, ya que los laboratorios prácticos requerían de esta destreza.

Paralelamente a los procesos que se llevaron a cabo desde PROIN, la coordinación del proyecto trabajó en la planificación del curso. A continuación se describe este procedimiento:

- A partir del año 2016, se elaboró un programa de curso, el cual permitió formalizar más el proceso; además brindó información importante sobre la metodología y la forma de evaluación del curso. Al final se incluyó un cronograma con la planificación de los temas por semana, así como la planificación de actividades prácticas, visitas a servicios de alimentación, pruebas prácticas, entre otros.
- Elaboración de las planificaciones didácticas, a partir de las cuales se prepararon las clases teóricas que se discutieron con los estudiantes y además, sirvieron de material de apoyo para que los estudiantes estudiaran en la casa. De igual forma, se elaboraron prácticas para desarrollar en la clase y fichas educativas para que los estudiantes hicieran tareas en su casa.

- La docente del curso elaboró materiales educativos que sirvieron de apoyo para las clases, los cuales fueron validados en las clases.

- Para el desarrollo de las clases teóricas y de las demás actividades, se contó con el apoyo de dos asistentes que fueron facilitados por PROIN; su papel consistió en brindarles apoyo a los estudiantes en el desarrollo de las prácticas y las actividades que se hicieron en el aula, pero siempre promovieron la independencia de los estudiantes, es decir, no les hicieron el trabajo sino que les brindaron orientación para comprender las indicaciones o el manejo de ciertos equipos.

C. ¿Cómo aprendimos sobre higiene y manipulación de alimentos?

Vamos a hacer un recorrido sobre los principales acontecimientos que se vivieron durante el desarrollo del curso en el año 2017. Cabe mencionar que en el primer semestre se contó con 11 estudiantes y en el segundo con 6. El proceso de sistematización de experiencias se basó principalmente en el grupo del primer semestre, pues coincidió con el curso ofertado por la Vicerrectoría de Acción Social.

1. Clase número uno: generalidades sobre la higiene y la manipulación de alimentos

Los temas que se abarcaron en esta clase fueron generalidades sobre la higiene y la manipulación de alimentos; por ejemplo, ¿Qué es un alimento y por qué debe estar limpio? Además, se define el término *inocuidad*.

Como en todo curso universitario, en la primera clase se hizo una actividad rompehielo, en la que cada persona se presentó y mencionó por qué está llevando el curso. Algunos de los comentarios realizados por los estudiantes son:

> "Porque la higiene es muy importante, nos da salud. Yo he leído mucho sobre eso porque tengo un programa de radio. Hay personas que se enferman por la comida".[97]
>
> "Porque quiero aprender. ¿Verdad que en este curso a uno le dan el certificado? Es que quiero ir a trabajar a TacoBell".[98]
>
> "Porque es importante saber sobre la higiene de los alimentos y cómo tienen que comerse".[99]

97 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 13 de marzo de 2017.

98 Daniela Dobles, comentarios en el curso, 13 de marzo de 2017.

99 Melina Castro, comentarios en el curso, 13 de marzo de 2017.

Para sensibilizar sobre el tema, se partió de un video tomado de la página de Youtube que habla sobre la manipulación de alimentos. Esto permitió hacer una discusión en la que los/las estudiantes iban sacando términos y aspectos importantes; luego se reforzó con el material teórico. Se hizo también una práctica, a partir de una lectura relacionada con el tema, en la que los/las estudiantes debían responder unas preguntas; además, esto sirvió como práctica diagnóstica para ver si todas las personas participantes sabían leer y escribir. Se mencionó un término que es fundamental en higiene y manipulación de alimentos, el cual es *inocuidad*, ya que todas las acciones que se siguen y se ponen en práctica son para asegurar la inocuidad de los alimentos, que es todo lo que se refiere a la limpieza y la seguridad de estos para ser consumidos.

Al finalizar se les dejó una tarea que consistió en elaborar un cartel que representara el término *inocuidad*.

2. Clase número dos: generalidades sobre la higiene y la manipulación de alimentos

En esta clase se continuó con las generalidades y se retomaron cuatro términos importantes: *enfermedades transmitidas por alimentos (ETA), contaminante físico, contaminante químico y contaminante biológico*.

Se inició con la exposición de las tareas, cada uno de los estudiantes debía pasar al frente y explicar el contenido de su cartel. De los once estudiantes, ocho expresaron claramente el término inocuidad. A pesar de que los carteles incluían información variada, todos tenían claro cómo relacionarla con este término. Los otros tres estudiantes, aunque no mencionaron el término, cuando se les preguntó cómo deben estar esos alimentos para tener inocuidad todos respondieron que "deben estar limpios".

Durante la explicación, la docente les contó sobre experiencias propias con el fin de relacionar el tema

con la cotidianidad y hacer más fácil su comprensión, esto funcionó muy bien, ya que después los estudiantes compartieron sus propias experiencias.

> "Profe, a mí una vez me salió un pelo en una hamburguesa. No me gustó, me dio asco".[100]

> "A mí una vez me salió un pedazo de plástico en un restaurante. Es muy peligroso porque la persona puede atragantarse".[101]

Se trabajó mucho con imágenes y se hizo práctica en clase; además, se dejó una tarea donde tenían que identificar los tipos de contaminantes y los síntomas que provocan las ETA.

3. Clase número tres: los gérmenes

En esta clase se habló sobre ¿qué son los gérmenes? y ¿cuáles son los tipos que hay?, así como qué necesitan para vivir y cuáles de estas podemos controlar nosotros para evitar que se desarrollen.

Se inició con la exposición de las tareas y se observó que los síntomas de las ETA estuvieran bastante claros y que los estudiantes entendieran que se producen por comer alimentos malos.

> "Profe, yo una vez me enfermé del estómago, me dio diarrea, me había comido un arroz que hizo mi mamá".[102]

> "Yo una vez tuve vómito y diarrea por algo que me había comido. Era una ETA pero yo no sabía".[103]

Con relación a los tipos de contaminantes, se observó que las personas participantes no estaban tan claras, pues todas tenían dudas por lo menos sobre uno de los tipos, principalmente el contaminante químico. De manera que se retomó este tema y se asoció de la siguiente manera: contaminante físico es el que se ve, contaminante biológico son los gérmenes y contaminante químico son líquidos que vienen en una botella.

Para el desarrollo de la clase se usó un video y se hicieron modelos en plasticina para identificar cada uno de los tipos de gérmenes. Se mencionó un término importante que es el *germen patógeno* el cual, si contamina un alimento, hace que las personas se enfermen. En este caso, una de las estudiantes mencionó:

> "Profe, si el patógeno da vómito y diarrea quiere decir que es el que provoca las ETA".[104]

Cuando se habló de qué necesitan los gérmenes para vivir y crecer, primero se mencionó el agua y luego los alimentos, estos dos fueron los más fáciles, ya que los asociamos con lo que necesitan las personas para vivir y crecer. De tercero, se habló de la acidez de los alimentos y, debido a que el término pH es muy complejo, se les hizo la siguiente pregunta ¿Qué les gusta más comer a ustedes, un alimento dulce o un alimento ácido? La respuesta de la mayoría fue un alimento dulce. Entonces se les dijo- "a los gérmenes también", para explicar que si le ponemos ácido a un alimento, a los gérmenes no les va a gustar y no van a crecer en ese alimento.

Luego tocaba hablar de la temperatura y de nuevo se les hizo una pregunta ¿A ustedes les gusta cuando hace mucho frío, cuando hace mucho calor o cuando está el clima templado (ni tan frío ni tan caliente)? La respuesta de todos fue la opción número tres y,

100 Daniela Dobles, comentarios en el curso, 20 de marzo de 2017.

101 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 20 de marzo de 2017.

102 Gean Carlo Montero, comentarios en el curso, 27 de marzo de 2017.

103 José Alonso Jiménez, comentarios en el curso, 27 de marzo de 2017.

104 Melina Castro, comentarios en el curso, 27 de marzo de 2017.

de nuevo, se les dijo que a los gérmenes también les gusta esa temperatura. Entonces, con el uso de dibujos y de un termómetro de cartulina se les explicó que cuando estaba muy frío (que era el color azul en el termómetro) lo íbamos a llamar *la zona fría* y que aquí los gérmenes no se mueren, pero se congelan, de manera que no pueden crecer. Así, cuando está muy caliente (que es el color rojo en el termómetro) le llamamos *la zona caliente* y que aquí los gérmenes sí se mueren. Finalmente, al color naranja, que es el que está en medio de la zona fría y de la zona caliente, le llamamos *la zona de peligro* y es la temperatura que les gusta a los gérmenes y, por lo tanto, en la que crecen. Algo muy importante de mencionar es que se tuvo que usar el nombre de "gérmenes" en lugar de microorganismos, porque ningún estudiante conocía este último, pero algunos sí habían escuchado hablar de los gérmenes.

4. Clase número cuatro: los gérmenes y las ETAS

El tema de esta clase eran las bacterias, los virus y los parásitos patógenos más comunes y los alimentos en los que crecen más fácilmente.

Se inició haciendo un repaso de los tipos de gérmenes y del concepto de germen patógeno. Cuando se empezó a hablar de cada uno de los gérmenes que se iban a ver en la clase, surgieron comentarios como:

> "Profe, qué nombres más raros, son como en latín ¿cómo nos vamos a aprender eso?".[105]

> "Yo todavía me acuerdo de algunas. Salmonella ¿iba con queso?".[106]

Para facilitar el proceso de aprendizaje, se puso el nombre del germen y las fotos de los alimentos, de manera que a través de la memoria fotográfica los/las estudiantes lograran recordar las asociaciones. Se repitieron varias veces y, como práctica, se hizo un juego de memoria. Se elaboraron fichas con los nombres de los gérmenes y con las fotos de los alimentos y se pegaron en la pizarra; luego, uno a uno, los/las estudiantes pasaban y tenían que darles vuelta a dos fichas, se les hacía la pregunta ¿esos dos son pareja? y ellos debían decir sí o no, si la respuesta era correcta entonces podía darles vuelta a otras dos fichas, de lo contrario debía sentarse y darle el espacio a otro/otra estudiante. Cabe mencionar que el juego les gustó tanto que en la clase siguiente tuvimos que repetirlo. *"Sigamos jugando. Está muy divertido profe*[107]*"*.

> "Entonces jugamos otra vez la otra semana ¿Lo promete?".[108]

5. Clase número cinco: prueba individual

Este día correspondió al primer examen, sin embargo, no se usó este término sino que se les dijo que era una práctica individual. Esta decisión fue tomada por la profesora con base en las experiencias anteriores, cuando se había notado que al decir la palabra examen a los/las estudiantes les generaba mucha ansiedad y miedo.

Para este día, se había preparado una guía de preguntas y se elaboraron materiales de apoyo como imágenes de alimentos y de los tipos de contaminantes, además se usó el termómetro de cartulina. A cada estudiante se le hacían las preguntas y él o ella respondía (una actividad similar a la desarrollada en la discusión en la clase).

105 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 3 de abril de 2017.

106 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 3 de abril de 2017.

107 Angie Acuña, comentarios en el curso, 3 de abril de 2017.

108 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 3 de abril de 2017.

> "Profe, esto es como un examen, pero no estoy nervioso".[109]

> "Yo estudié todo, estudié la semana pasada porque este fin tenía mucho trabajo con el radio".[110]

Cabe destacar que para este primer examen las notas fueron bastante bajas, ya que muchos de los estudiantes no habían repasado bien la materia y otros tenían serios vacíos en el manejo de las temperaturas y, principalmente, de los tipos de contaminantes. Se elaboró una ficha para cada estudiante en la que se le indicaba la nota que había obtenido y los contenidos que tenía que volver a revisar.

6. Clase número seis: limpieza y desinfección

Para esta clase el tema que tocaba era el de limpieza y desinfección de equipos, superficies y alimentos.

Tradicionalmente este tema se da en las últimas clases, pero se cambió al principio porque cuando se realizaban laboratorios tenía que ponerse en práctica, de manera que era más enriquecedor que ya tuvieran la materia vista. Se partió de la pregunta: "Si yo tengo una mesa sucia con boronas de pan y tomo un paño con desinfectante y lo paso, ¿a dónde se queda el desinfectante? ¿Se queda en la mesa o en las boronas de pan? Luego, con el refuerzo de un video se logró discutir sobre qué era limpiar y qué era desinfectar, además se complementó con vivencias de los/las estudiantes.

> "Profe yo una vez fui a comer a un lugar afuera y cuando nos limpiaron la mesa el limpión olía sucio".[111]

Para reforzar todavía más los términos, se les explicó que limpiar es quitar la suciedad que se ve (como las boronas de pan) y que desinfectar es quitar la suciedad que no se ve, es decir, los gérmenes. Además, se reforzó mucho sobre el uso de paños limpios tanto para limpiar como para desinfectar.

> "En mi casa se usa, y un jabón desinfectante para lavarse las manos que mata gérmenes".[112]

7. Clases número siete y número ocho: el manipulador de alimentos

En la clase número siete el tema que se trabajó fue el manipulador de alimentos, el cual abarcó aspectos que van desde el uniforme, hasta el lavado de manos, los hábitos de higiene personal y la salud.

Este fue uno de los temas más fáciles de trabajar porque, durante todo el curso, se habían mencionado elementos que se relacionaban con este. Con ayuda de una imagen se discutió cómo debía ser el uniforme, luego se habló del lavado de manos y de la importancia que tiene para mantener la inocuidad de los alimentos. Con la ayuda de imágenes se explicaron los pasos a seguir para un correcto lavado de manos y se discutió sobre los momentos en los que hay que lavarse las manos.

109 Gean Carlo Montero, comentarios en el curso, 17 de abril de 2017.

110 Adrián Guriérrez, comentarios en el curso, 17 de abril de 2017.

111 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 24 de abril de 2017.

112 Álvaro Meza, comentarios en el curso, 24 de abril de 2017.

Algo interesante es que cuando se discutió sobre el uso del gorro para cubrirse el cabello se tuvo respuestas muy variadas,

> "Nos ponemos el gorro para vernos sexy".[113]
> Cuando se corrigió esta respuesta, otra estudiante respondió:
>
> "Es para que no caiga pelo en la comida, porque si cae es un contaminante físico".[114]

En la clase número ocho se le dio continuación a la clase anterior mediante la realización de un taller práctico. Ese día los/las estudiantes iban a trabajar como manipuladores/as de alimentos en la elaboración de una merienda y, para tal fin, se usaron las instalaciones del Laboratorio de Alimentos de la Escuela de Nutrición. Lo primero que hicieron fue colocarse el uniforme que previamente se les había solicitado, el cual estaba compuesto por delantal, cubre pelo, zapatos cerrados y las mujeres debían tener el cabello recogido y las uñas cortas y sin pintar. Dos estudiantes no trajeron el delantal, de manera que se les prestó para que pudieran realizar la práctica.

Una vez dentro del laboratorio se les preguntó ¿qué era lo primero que se debían hacer antes de preparar alimentos? Todos respondieron que lavarse las manos, así que se procedió con dicha práctica y se aprovechó para evaluar la técnica en cada estudiante. Posteriormente se les distribuyeron las recetas que se iban a preparar y se dividieron en grupos de trabajo. Todos los/las estudiantes se mostraron entusiasmados con la posibilidad de cocinar, no obstante una no quiso participar de las actividades.
Dentro de los resultados más importantes de esta práctica se pueden rescatar los siguientes:

- Sentido de independencia de los/las estudiantes al cocinar y preparar sus propios alimentos.
- Enfrentarse a equipos de cocina que nunca habían usado como batidoras, hornos y cocina, además de hacerlo proactivamente y sin miedo.
- Poder trabajar en equipo y distribuir las funciones y asegurar que todo el trabajo se hiciera de manera exitosa.
- Recordar conceptos vistos en las clases anteriores y ponerlos en práctica, por ejemplo, los pasos para una limpieza correcta, la desinfección tanto de vegetales como de superficies y las normas básicas de la persona manipuladora a la hora de preparar alimentos: el lavado de manos, el uso de guantes, entre otros.

> "Uy profe qué rico quedó todo. Yo voy a cocinar en mi casa, los tacos de pollo los voy a hacer".[115]
>
> "Todo quedó muy rico, pero lo que más me gusta son los brownies y el fresco".[116]

8. Clase número nueve: el camino de los alimentos

Para esta clase se iba a tocar el tema del camino de los alimentos. Cabe mencionar que, en el curso tradicional, a este tema se le llama el *flujo de los alimentos*, sin embargo, para los/las estudiantes es mucho más fácil de comprender cuando se usa la palabra camino.

113 Álvaro Meza, comentarios en el curso, 1 de mayo de 2017.

114 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 1 de mayo de 2017.

115 José Alonso Jiménez, comentario 15 de mayo de 2017.

116 María Fernanda Solano, comentario 15 de mayo de 2017.

Se inició con la pregunta ¿Qué es un camino? Algunas de las respuestas fueron:

> "Por donde uno camina para llegar al bus".[117]
> "Sirve para moverse, uno va caminando".[118]

A partir de las respuestas de los estudiantes se explica que un camino es algo que una persona sigue, que empieza en un lugar y termina en otro; esto es lo que pasa con los alimentos que empiezan en la finca, por ejemplo, y siguen un camino hasta llegar a la mesa. A partir de aquí se habló de qué compone el camino de los alimentos: la compra, el recibimiento, el almacenamiento, la cocción y el servicio. Se explicaron los cuidados que hay que tener en cada una de estas etapas, pero se hizo énfasis en la compra y el recibimiento de alimentos, ya que la etapa de cocción se vería posteriormente.

Se hizo una práctica con alimentos reales y con etiquetas de productos, en la que ellos tenían que revisar las características de los alimentos, los empaques y las fechas de vencimiento, entre otros aspectos, para determinar si se podían comprar o recibir esos alimentos.

En esta clase se habla de un término muy importante que es la *contaminación cruzada*, sin embargo, les cuesta entenderlo. Se les explica , entonces, que cuando una persona cruza la calle, por ejemplo: "yo estoy en esta acera, pero si cruzo la calle paso a la otra acera";. lo mismo sucede con la suciedad, si yo tengo suciedad en las manos y toco un alimento limpio entonces la suciedad pasa de mis manos al alimento.

Fuente: Milena Cerdas. Laboratorio 2. (8 de junio, 2018).

117 Adrián Gutiérrez, comentario 22 de mayo de 2017.

118 José Alonso, comentario 22 de mayo de 2017.

9. Clase número diez: prueba individual

En esta clase se desarrolló, de nuevo, una prueba práctica individual (examen) y es importante resaltar que las personas estudiantes se habían preparado mucho mejor que para la primera prueba. Los/las estudiantes estaban mucho más confiados/as con las respuestas, tenían más información y entonces buscaban cómo relacionarla y esto les ayudó a responder. El tema de los gérmenes y los alimentos en los que crecen era el más difícil, por lo que se trabajó con las tarjetas del juego de memoria. A la persona estudiante se le enseñaba el nombre del germen, luego se le ponían tres tarjetas con distintos alimentos y debía asociar con cuál hacía pareja. Melissa, una de las estudiantes, ni siquiera necesitó ver los alimentos, sino que al mirar la tarjeta con el nombre del germen decía a cuáles alimentos estaba asociado; los demás compañeros tuvieron por lo menos dos fallos antes de recordar las asociaciones.

Para el tema del camino de los alimentos, se les preparó un pequeño supermercado donde tenían diversos productos, entonces la profesora les indicaba cuáles alimentos iban a comprar y ellos/ellas tenían que decir cuáles eran las características que considerarían para comprarlos o rechazarlos. Así mismo, para trabajar el tema de la persona manipuladora de alimentos, se les enseñaba la imagen de un/una cocinero/a y ellos/ellas tenían que decir que estaba bien con el uniforme y que no. Para estos dos temas no hubo fallos en las respuestas dadas por los/las estudiantes.

Uno de los temas que tuvo más deficiencias fue el de lavado de manos, pues solo tres estudiantes lograron recordar todos los pasos para este proceso; a los demás se les olvidaron pasos básicos como quitarse el reloj, los movimientos para restregarse e incluso enjuagarse después de ponerse el jabón. Cabe mencionar que este tema se estuvo repasando en las clases siguientes.

10. Clases número once y número doce: cocción, mantenimiento y servicio de los alimentos

La clase número once correspondió al contenido teórico del tema de cocción de alimentos. En esta se abarcaron aspectos relacionados a las temperaturas de cocción, el enfriamiento de los alimentos y los métodos de descongelación.

Como parte de las bases teóricas, se les explicó sobre las temperaturas internas de la cocción de los alimentos; además, se les enseñó cómo se utiliza un termómetro y porqué es importante medir las temperaturas cuando estamos cocinando; con el fin de que las pudieran recordar más fácilmente se les ponía una foto del alimento y a la par el grado de la temperatura. Se hizo una práctica sobre el tema, sin embargo, fue difícil avanzar, ya que algunos/algunas estudiantes no tenían claro cuáles son todos los números y les costó entender los términos "mayor que" y "menor que", por lo que se utilizó, entonces, la técnica de poner a un estudiante a la par de la profesora y se le preguntó "¿Cuál de los dos es más alto, usted o la profe?" Cuando el estudiante respondió que él, se le explicó que al ser más alto es mayor en tamaño que la profesora, entonces cuando un número es más alto en cantidad que otro, ese número es mayor.

Se habló también de las formas correctas para descongelar alimentos y se pusieron ejemplos de cómo lo hacen algunas personas en el hogar, lo cual permitió que los estudiantes compartieran sus propias experiencias al respecto y que discutieran entre todos cuáles técnicas eran adecuadas y cuáles no.

> "Mi mamá deja la carne en la pila para que se descongele. Yo le digo que eso no se hace. La vivo regañando para que haga las cosas bien".[119]

119 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 5 de junio de 2017.

> "Mi mamá la pone en la refri, a la par donde no congela".[120]
>
> "Mi mamá la pone con agua, en la pila, la pone en una taza con agua para que se descongele".[121]

Algo muy importante es que lograron comprender que cuando dejamos carne descongelando a temperatura ambiente, la estamos manteniendo en la zona de peligro que es donde crecen los gérmenes.

La continuación del tema se dio en la clase número doce, con la realización de una actividad práctica que nuevamente les gustó mucho. En esta ocasión, se preparó un almuerzo para poner en práctica, principalmente, la toma de temperaturas internas de cocción; de nuevo, se crearon grupos de trabajo y cada uno se hizo cargo de una o dos preparaciones, según la complejidad de estas. Para recordar las temperaturas se hicieron fichas con la foto del alimento y el grado que indicaba la temperatura de cocción y se colocaron en una pizarra en el laboratorio para que los/las estudiantes las pudieran estar consultando. Sobre el uso del termómetro, se les pidió a todos/as los/las estudiantes que tomaran la temperatura para que se familiarizaran con el equipo y que recordaran la temperatura internas de cocción de al menos dos alimentos.

Este espacio permitió ver las prácticas individuales de cada estudiante; por ejemplo, un estudiante tenía tos y se acercó antes de iniciar el laboratorio para informarle a la profesora y enseñarle que él había traído un cubreboca para ponerse. Por su parte, una de las estudiantes se chupó los dedos cuando se le llenaron de mayonesa y otros participantes que prepararon la ensalada fría la dejaron a temperatura ambiente. Cada una de estas situaciones permitió realizar una discusión al respecto, siempre desde una visión constructiva y no con afán de señalar ni hacer sentir mal al/a la estudiante.

11. Clase número trece: control de plagas

En la clase trece se desarrolló el tema de control de plagas, en el que se menciona cuáles son las principales plagas que pueden llegar a las cocinas, qué cosas pueden favorecer que esas plagas lleguen y cómo hacer para controlarlas y eliminarlas.

Se inició con un video que hablaba de las plagas más comunes en las cocinas de los servicios de alimentación y, a partir de este, se inició una discusión sobre qué entendía cada estudiante por plaga. Fue muy interesante porque los/las estudiantes tenían claro cuáles "bichos" eran una plaga, pero pensaban que al haber uno ya representaba una plaga, por lo que se procedió a explicar que cuando se habla de plaga tiene que haber muchos animales presentes.

> "Yo sé, yo sé…ratones, Cuando sale un ratón en la casa hay una plaga".[122]
>
> "En mi casa hay plagas, hay cucarachas. A veces sale una".[123]

Todo el grupo de estudiantes tenía claro que la suciedad atrae a las plagas, entonces, a partir de esto, se explicó qué se debe mantener limpio en la cocina para evitar que las plagas lleguen, por ejemplo, los basureros y las mesas, además de no dejar residuos de alimentos. Se complementó la información con fotos en las que se observaban pisos sucios, bodegas mal acomodadas, ventanas, paredes y pisos rotos,

120 Álvaro Meza, comentarios en el curso, 5 de junio de 2017.

121 Gean Carlo Montero, comentarios en el curso, 5 de junio de 2017.

122 Álvaro Meza, comentarios en el curso, 19 de junio de 2017.

123 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 19 de junio de 2017.

basureros sin tapa y con suciedad alrededor, entre otras. Esto permitió que lograran identificar más claramente lo que no se debía hacer e incluso aprendieron palabras que no conocían, como es el caso de cedazo, ya que en las fotos de las ventanas este era visible y cuando lo vieron lo reconocieron pero no sabían que se llamaba así.

Aunado a esto, comentaron sobre las prácticas para eliminar plagas que aplican en sus casas y, entre todos, discutimos si esto era correcto o no, sin embargo acordamos que lo mejor es llamar a una persona experta para que las elimine.

> "Mi mamá usa uno de esos donde se quedan pegados. Es un papel que tiene goma".[124]

> "En mi casa hay matamoscas. Con eso se les pega y se mueren".[125]

> "Mi tía les pone veneno cuando hay una rata. Vienen de afuera".[126]

12. Clase número catorce: visita de supervisión a un servicio de alimentación

Esta clase fue una de las más esperadas porque era la recreación de la visita a un servicio de alimentación y los/las estudiantes iban a realizar una supervisión. El lugar seleccionado fue la soda de la Facultad Educación de la Universidad de Costa Rica.

- Como eran tantos estudiantes, se fue pasando por grupos de 3 para no interrumpir mucho las actividades del servicio y tener facilidad para moverse dentro de las instalaciones. Para realizar esta observación, se les preparó una guía de preguntas donde ellos/as debían marcar con un bueno ( ) si el lugar cumplía o una equis (X) si no cumplía con el requisito. La guía se hizo solamente para marcar, pues se consideró que a muchos estudiantes les cuesta escribir y el tiempo era limitado, ya que tenía que pasar todo el grupo y, además, no se podía interferir tanto con las funciones del servicio.

Cuatro estudiantes fueron muy minuciosos a la hora de realizar la observación, ya que revisaron condiciones de limpieza y el acomodo de los alimentos, tanto en la bodega de productos secos como en las cámaras frías; se fijaron en las ventanas para ver si contaban con cedazo y revisaron todos los basureros, entre muchos otros aspectos.

> "Profe, las ventanas no tienen eso, cedazo, para que no entren moscas".[127]

> "Profe…ella usó el mismo guante y tocó la puerta y no se lo quitó".[128]

> "Profe, esto tiene polvo. Yo pasé el dedo como hace usted y vea (dedo lleno de polvo)".[129]

Los otros seis estudiantes que participaron en la supervisión se mostraron más tímidos a la hora de realizar la observación; sus comentarios se limitaban a hablar de lo limpio y lo ordenado, de manera que hubo que guiarlos mucho para que pudieran discutir más en detalle lo que se encontraban. Este día hubo un estudiante ausente.

124 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 19 de junio de 2017.

125 Álvaro Meza, comentarios en el curso, 19 de junio de 2017.

126 Angie Acuña, comentarios en el curso, 19 de junio de 2017.

127 Adrián Gutiérrez y Angie Acuña, comentarios en el curso, 26 de junio de 2017.

128 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 26 de junio de 2017.

129 José Alonso Jiménez, comentarios en el curso, 26 de junio de 2017.

13. Clase número quince: prueba individual

La clase quince correspondió a la tercera y última prueba práctica individual (examen). A pesar de que la mayoría de estudiantes se había preparado muy bien, hubo tres estudiantes que no tenían clara toda la información. El tema que más les costó fue el de las temperaturas internas de cocción de los alimentos, sin embargo, algo muy interesante que se observó es que cuando no se acordaban del número exacto decían la temperatura de la zona caliente (que son 60°C), de manera que tenían claro que dicho alimento debía llegar por lo menos a este número para ser seguro.

Los otros temas que se evaluaron fueron la descongelación, el enfriamiento de alimentos y el manejo de plagas. De estos, el que resultó más fácil de contestar fue el de plagas. Con relación a los otros dos temas, se observó que los estudiantes que no se habían preparado bien contestaban con cómo se descongelaba o se enfriaba alimentos en sus casas, aunque esto no siempre era lo correcto; cuando se les preguntó por qué no habían estudiado dijeron que se les había olvidado.

Este día todos/as estaban muy ansiosos/as de saber cómo les había ido en el examen, pues sabían que era el último día de clases y el/la que no pasara no iba a recibir el certificado. Algunos/as preguntaban por la graduación incluso antes de hacer la prueba. Sin embargo, esto también era el motivo por el que se esforzaron tanto para sacar una buena nota.

> "Yo me las sé profe, yo estudié. Yo me quiero sacar ese certificado. Yo estudié".[130]

> "Yo me quiero sacar un 100".[131]

130 José Alonso Jiménez, comentarios en el curso, 3 de julio de 2017.

131 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 3 de julio de 2017.

Después de dieciséis semanas de clases y al llegar a este punto del camino, nueve de los once estudiantes lograron obtener una nota de 80 o superior para poder obtener el certificado del INA. De los dos estudiantes que no lo obtuvieron, uno fue porque faltó a las dos últimas clases sin ninguna justificación y otra porque no participaba en las clases y tampoco en los laboratorios, su actitud siempre fue negativa y lo expresaba como "no quiero hacer nada".

14. Día de la graduación

La meta final del camino fue el día de la graduación. Esta actividad consistió en invitar a los familiares de los/las estudiantes, a miembros de PROIN y a otras autoridades de la Universidad de Costa Rica y del INIE para que compartieran el triunfo con los/las estudiantes. Se les dedicaron unas palabras de felicitación y de motivación. Cabe mencionar que, para la mayoría de ellos/as, es la primera vez que se les entrega algún tipo de certificado por un logro alcanzado; además, este reconocimiento les podría permitir insertarse en la vida laboral y lograr mayor independencia.

Para esta actividad se preparó un video donde se mostraba a los/las estudiantes "poniendo en práctica" lo que habían aprendido en el curso; para elaborar este material, se contó con la colaboración de una estudiante de Nutrición, quien donó su trabajo.

Fue muy interesante ver cómo los familiares se admiraban de verlos/las manipulando un cuchillo, limpiando una mesa, cocinando, usando el horno, entre otras actividades que pocas veces realizan en sus hogares.

También se les entregó un pequeña encuesta a los/las estudiantes y a sus familiares, en la que se indagó sobre aspectos como: qué les había gustado más y qué les había gustado menos del curso, los motivos para haberlo matriculado y la influencia que este había tenido en los/las participantes. A partir de los

comentarios expresados, tanto por los/las estudiantes como por sus familiares, se elaboró un folleto en el que se recopila esta información; además, se incluyen fotografías para enriquecerla.

El video y el folleto se incluyen como parte de los materiales generados a partir de la presente sistematización de la experiencia y se adjuntan a este documento.

Análisis del proceso reconstruido

El eje que orientó la presente sistematización y la reconstrucción del proceso se centró en las innovaciones de la metodología de enseñanza para el curso de higiene y manipulación de alimentos y cómo estas pueden posibilitar la adquisición de conocimientos y de habilidades en personas con discapacidad intelectual.

Este proceso representa un espacio de crecimiento, aprendizaje, capacidad de superar retos y ganas de superación personal. Hay que tener presente que muchos/as estudiantes que entran a PROIN nunca han tenido oportunidades de educación; de hecho, muchos/as tienen que empezar con cursos de lecto-escritura para poder seguir avanzando en la oferta académica de cursos libres y de profesionalización que se les ofrece, de esa manera pueden llevar un curso en el que, al final, van a ver su esfuerzo recompensado con un reconocimiento y que, además, les podría abrir nuevas oportunidades que es algo muy gratificante para ellos.

> "Profe, hoy tengo una entrevista en Taco Bell, ahora en la tarde a las dos, para un trabajo".[132]

> "¿Profe, a la graduación pueden venir mis papás? Es que están muy contentos".[133]

> "Profe, mi hermana también quiere ir a la graduación para verme, ¿puede ir?".[134]

Algo muy importante de señalar es que el curso no solo les ayuda a adquirir nuevos conocimientos sino que les exige desarrollar una actitud crítica. Esto es algo que se les dice desde la primera clase, ya que ellos/as se van a convertir en manipuladores/as de alimentos y es su responsabilidad vigilar que en todos los espacios donde se encuentren se cumplan las normas mínimas que aseguren una correcta manipulación de alimentos. Esto se refleja en el siguiente comentario:

> "Profe, yo le tengo que contar algo, algo que yo vi. Mi familia y yo fuimos a pasear a Puntarenas y mi tío nos invitó a comernos un churchil, pero yo vi algo que hizo la señora que los estaba haciendo...y cuando yo vi eso yo no me comí el churchil y le djie a mi tío...es que yo vi que la señora tocó plata y no se lavó las manos y entonces ella se puso a hacer otro churchil...y yo me acordé que eso no está bien. Yo le iba a decir a la señora pero no tenía un cuaderno donde apuntar".[135]

132 Daniela Dobles, comentarios en el curso, 10 de julio de 2017.

133 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 3 de julio de 2017.

134 Melissa Pineda, comentarios en el curso, 3 de julio de 2017.

135 Melina Castro, comentarios en el curso, 17 de abril de 2017.

Por supuesto, nunca se esperaría una posición tan estricta como la de Melina, pero esto demuestra que realmente el curso tiene impacto positivo, que ayuda a crear conciencia en los/las estudiantes y, lo más importante, que los/las motiva a tomar sus propias decisiones y a ser capaces de decir lo que no les parece bien. Son estos resultados los que demuestran que todos los esfuerzos que se hagan por ofrecerle espacios para capacitarse a la población en condiciones de discapacidad son valiosos. Además, se responde a las normativas emitidas por organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas y leyes del país como la Ley 7600, donde se obliga a las instancias educativas -entre estas las universidades- a incluir dentro de sus planes de estudio la temática de la discapacidad[136]

Dentro de estos aspectos positivos, una de las mayores facilidades fue el involucramiento de las familias. Lamentablemente, este no fue el 100% de los casos, pero sí la mayoría. Esto se reflejaba en los días de examen cuando se les preguntaba a los/as estudiantes quién les había ayudado a estudiar, pues la mayoría de respuestas era "mi mamá"; algunos/as decían "se me olvidó" y había un estudiante que lo hacía solo, pero él se encontraba muy avanzado en relación con los/as demás. Es importante aclarar que, aunque se busca promover la independencia de los/las estudiantes, el contar con redes de apoyo mejora su adhesión al curso y genera en ellos/ellas un sentido de satisfacción al sentir las felicitaciones y los comentarios positivos por parte de su grupo familiar.

Por su parte, la visita a un servicio de alimentación es otra estrategia que fue muy positiva, ya que le permite al/a la estudiante conocer otra realidad y tener un acercamiento a un espacio donde, en el futuro, puede desenvolverse laboralmente. Durante el curso, la discusión que se hace de los distintos temas se limita al espacio de la casa, a experiencias vividas en lugares donde se venden alimentos o al ver únicamente la parte de distribución de alimentos y a experiencias que les cuenta la docente. Por lo tanto, ir a un lugar donde se pueden ver los equipos, las áreas por donde pasa un alimento, las características de infraestructura y, lo más importante, a las personas trabajando y manipulando alimentos, es muy enriquecedor y le brinda al/ a la estudiante un empoderamiento de lo que ha aprendido.

Con relación a cómo vivenció el proceso cada uno de los/las estudiantes, se podría decir que la mayoría tuvo una asistencia continua al curso, principalmente porque el primer día de clases se les dijo que era muy importante la asistencia y, además, porque estaba indicado en el programa del curso. Aquellos casos en los que algún estudiante faltó fueron por razones justificadas como enfermedad y asistencia a competencias deportivas; sin embargo, sí es importante señalar que en todos los casos los/as estudiantes se mostraron pendientes de la materia vista el día que faltaron y de reponer la tarea correspondiente.

La participación en clase fue diversa, todos/as hacían las prácticas que se les asignaban, pero en los momentos de discusión había estudiantes que participaban más fácilmente que otros/as. Cuando esto ocurría entonces se le hacían preguntas directas a un/a estudiante específico/a para fomentar que todos/as participaran y que no fueran unos/as pocos/as los/las que acaparaban la conversación. Cabe destacar que, aunque no lo hacían por decisión propia, nunca se mostraron en negativa ni molestos/as porque se les hicieran preguntas, ya que los comentarios que daban se utilizaban para enriquecer la información que les brindaba la docente.

136 Marcela Ramírez. «Las dimensiones de accesibilidad en la universidad de Costa Rica sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género». *Revista Reflexiones* 50 (no.2) (2011): 71-88.

La mayoría de ellos/as llevaba lo que aprendía a la casa; esto se evidenció tanto por comentarios que los/as mismos/as estudiantes hacían como por comentarios de los padres, las madres o las personas encargadas. Esta actitud motivaba mucho el trabajo de la docente porque reflejaba que los/as muchachos/as realmente estaban asimilando la información que se les daba y que estaba teniendo impacto en otros actores indirectos al proceso.

> "Profe, muchas gracias por todo y por tenernos tanta paciencia".[137]

> "Le encanta el curso, en la casa siempre me dice cómo tengo que hacer las cosas y me corrige cuando estoy haciendo algo mal".[138]

"Ha aprendido un montón, siempre me cuenta lo que vieron y en la casa lo pone en práctica y me enseña a mí".[139]

Al hablar sobre las limitaciones, hay que mencionar que para los/las estudiantes el inicio del curso fue difícil porque se tuvieron que enfrentar a una gran demanda de trabajo, por ejemplo, las tareas y estudiar para los exámenes representó para algunas personas una actividad inusual dentro de su rutina. A pesar de esto, ver la calidad de las tareas que llevaban a clase y escucharlos/as hacer comentarios sobre lo que habían aprendido demostró que disfrutaron el curso, que realmente lo consideraron algo prioritario y, principalmente, que lo vieron como algo importante para ellos/as. Por ejemplo, una de las tareas fue visitar un lugar de venta de alimentos. Se les dijo que podía ser un restaurante, un supermercado, una panadería u otro similar (era solo un lugar) y la sorpresa fue que uno de los estudiantes había sacado tiempo para visitar todos los lugares e incluso había pedido permiso para tomar fotos de las instalaciones y del personal que lo atendió; por supuesto, el día que presentaron la tarea él estaba muy orgulloso del trabajo que había realizado.

Otra limitación fue que varios de los/las estudiantes tenían dificultades con el habla, por lo que a veces no quedaba claro lo que querían decir. Cuando esto pasaba, la docente se ubicaba en el contexto del tema que se había comentado en el aula o estaba pendiente de los comentarios que hacían los/as otros/as compañeros/as para identificar lo que quería decir el estudiante; también se les pedía que repitieran pero más lento, ya que esto facilitaba comprenderles. Hay que reconocer que este aspecto al inicio no se trabajó de forma efectiva, pero luego se encontraron otras vías,por ejemplo, para el último examen entraba el tema de las temperaturas internas de cocción de alimentos, entonces a todos/as los/as estudiantes se les daba el nombre del alimento y se les solicitaba que indicaran la temperatura de cocción, pero a uno de los estudiantes (el que presentaba mayores dificultades) se le elaboró una ficha donde venía la foto del alimento y a la par se colocaban varias temperaturas para que él señalara la que consideraba correcta, el resultado fue tan positivo que el estudiante logró un 100% de respuesta. Una vez finalizada esta actividad se reconsideró usar esta estrategia en el futuro, más al tomar en cuenta que las temperaturas se reconocen de forma visual a través del termómetro.

Socialmente, todavía se tiende a marginar y a juzgar a las personas que no cumplen el estándar de "normalidad" sin tomar en cuenta las capacidades que tienen y se deja de lado la visión de inclusividad y diversidad en la cual esas diferencias entre las personas se consideran normales. Como educadores y formadores, es nuestro deber crear entornos accesibles y ofrecer medidas propositivas para concientizar a

137 Adrián Gutiérrez, comentarios en el curso, 10 de julio de 2017.

138 Comentario de la madre del estudiante Álvaro Meza, 10 de julio de 2017.

139 Comentario de la madre del estudiante Rigoberto Alfaro, 10 de julio de 2017.

los diferentes entornos de la sociedad, entre estos al entorno universitario.[140]

Como parte de los aprendizajes, y desde la perspectiva de la docente, este curso ha representado una gran oportunidad de crecimiento personal y profesional, porque, junto a los/las estudiantes, ella ha adquirido una nueva visión sobre lo que es la discapacidad. Como ella misma lo dice, después de un semestre de haber vivido esta experiencia lo único que le puede decir a sus estudiantes es "gracias por dejarla formar parte y por dejarla aprender junto a ellos/ellas", porque en estos procesos, desde la docencia, se proponen tareas, actividades en clase y laboratorios, pero hasta que los/las estudiantes los ejecutan se sabe si funcionan o no, de manera que los/las docentes también van aprendiendo y, más importante aún, se enfrentan al reto de hacer cambios sobre la marcha y de romper de cierta manera las estructuras académicas a las que se está acostumbrado.

La docente, como miembro de una sociedad que maneja muchos mitos alrededor de la discapacidad, no está lejos de caer en ellos y de reproducirlos; sin embargo, trabajar con estos/as jóvenes le ha enseñado que aprenden igual como lo haría cualquier otro/a estudiante, aunque tengan más facilidad para unos temas que para otros, que les gusten más unas actividades que otras, que respondan mejor a unas preguntas que a otras; al final así, aprendemos todas las personas y son esas diferencias las que nos hacen ser únicos/as, especiales y nos obligan a ser mejores cada día.

Este aprendizaje también se refleja en las estrategias utilizadas para impartir los temas del curso, ya que en la universidad se trabaja con un enfoque en el que la persona docente es quien sabe todo y la persona estudiante es la receptora que asimila y repite la información. Lamentablemente, se asume que el/la estudiante tiene la capacidad de aprender como lo hice yo y no se buscan estrategias educativas diferentes que permitan explotar los diferentes aprendizajes de una persona; además, esto representa un esfuerzo y una inversión de tiempo extra. Si se retoma a Pastor, Sánchez y Zubilaga[141], desde nuestra posición como docentes debemos apostar por un Diseño Universal para el Aprendizaje donde en lugar de hacer diferenciaciones entre los estudiantes busquemos la inclusión de todos mediante estrategias que proporcionen múltiples formas de comprender la información, interpretarla y aplicarla en el diario vivir. Esto ha favorecido que la docente innove en las técnicas didácticas utilizadas, por ejemplo, en el desarrollo de juegos como una memoria o una trivia, a través de los cuales se aplica la teoría vista en clase, pero de una manera interactiva y agradable, lo cual fomenta otras habilidades como el trabajo en equipo, la tolerancia y la autocrítica.

El uso de videos es otra estrategia que ha dado muy buenos resultados, ya que estos permiten darle información al/ a la estudiante que luego se retoma y se discute en clase, de forma que el proceso es más interactivo y más enriquecedor porque el conocimiento se va construyendo de forma conjunta entre los/las estudiantes y la docente. Cabe rescatar que los videos utilizados son cortos (máximo unos cinco minutos) lo cual facilita recordar mejor la información;

140 Rodrigo Jiménez. *Las personas con discapacidad en la Educación Superior.* (San José: Fundación Justicia y Género, 2002).
Marcela Ramírez. «Las dimensiones de accesibilidad en la universidad de Costa Rica sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género». *Revista Reflexiones* 50 (no.2, 2011): 71-88.

141 Carmen Pastor, Manuel Sánchez y Ainara Zubilaga. *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículo*. Investigadora Principal: Dra. Carmen Alba. (Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i 2008-2011. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014, 2011). Tomado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.

además, deben tener audio y la persona que habla lo debe hacer de forma clara. Se recomienda evitar videos que vayan orientados a población infantil (dibujos animados), ya que se debe recordar que se está trabajando con estudiantes adultos a quienes se necesita motivar para que desarrollen una actitud crítica ante el tema de la manipulación de alimentos.

Se ha de aclarar que la búsqueda de este material no fue una tarea fácil, ya que los videos más cortos y con lenguaje más sencillo son con dibujos animados, de forma que resultan aburridos para los/las estudiantes y, además, se considera que es una manera de fomentar la visión de "niños/as eternos/as" que muchas personas tienen sobre las personas con DI, incluso sus familias. Sin embargo, los demás videos son por lo general largos e incluyen vocabulario muy técnico; algunos no incluyen audio, lo que dificulta su uso para los/las estudiantes que presentan limitaciones visuales.

Al hacer una síntesis, se puede señalar que el curso busca promover en el/la estudiante el autoaprendizaje y el análisis crítico, por eso se elaboran tareas y fichas de trabajo con las cuales el muchacho o la muchacha debe observar, preguntarles a otras personas y, finalmente, hacer una discusión con sus otros/as compañeros/as y con la profesora, pues esto le permite hacer recomendaciones en sus hogares. También, se busca fortalecer la independencia con el trabajo individual en el laboratorio, mediante el uso de utensilios y equipos comunes en una cocina y que muchos/as de los/las estudiantes nunca han utilizado, además de preparar alimentos y compartirlos con otras personas.

Finalmente, al referirse a los retos que se presentan y que se podrían presentar en un futuro, se debe mencionar que uno de los más importantes fue cómo lograr que los/las estudiantes que no conocían bien los números lograran identificar temperaturas y, principalmente, que pudieran identificar si estaban más abajo o más arriba de la temperatura solicitada. Después de tratar con varias técnicas, la que dio mejor resultado fue comparar la altura de la profesora con la de un estudiante, ya que con este ejemplo y, por supuesto, con el repaso que hacía el muchacho en la casa se pudo ir solventando esta limitación. Este tipo de situaciones inicialmente generan frustración, sin embargo, son procesos de gran crecimiento, pues enfrentarlos implica tener que improvisar sobre la marcha y cambiar la visión para las actividades posteriores. Al compartirlas con otros/as, hay quienes consideran que es mejor centrarse en los/las estudiantes que tienen menos dificultades, no obstante, ver el esfuerzo que hacen motiva a seguir adelante, esto se refleja en que uno de estos estudiantes obtuvo una de las notas más altas en el último examen.

Dentro de los retos futuros, el más importante es buscar los medios para continuar ofreciendo el curso sin la existencia del proyecto, esto debido a los períodos de vigencia que tienen los proyectos en la Universidad de Costa Rica y al cumplimiento de los objetivos. Como parte de las opciones que se han valorado está la de ofrecerle el curso a población externa a la universidad; sin embargo, tendría que hacerse un proceso de selección debido a los requisitos con los que deben contar los/las estudiantes y no se tienen las herramientas para hacerlo de una manera efectiva.

Uno de los deseos para este proyecto es poder extenderlo a otras poblaciones con discapacidad, por ejemplo, a población sorda. Sin embargo, se ha limitado por el tiempo que se requiere para participar en un curso de LESCO y, lamentablemente, los horarios que ofrece la universidad coinciden con el horario laboral de la docente, de manera que se están buscando opciones fuera de la universidad que tengan más oferta de horarios.

Finalmente, se desea hacer más divulgación del trabajo y de los materiales que se han elaborado como parte del curso y, de esta manera, poder compartirlos con

otras personas, ya que al compartir experiencias se pueden romper mitos, miedos y limitaciones y también se puede ofrecer más espacios y oportunidades para que la población en condición de discapacidad pueda prepararse académicamente e insertarse a un espacio laboral que les brinde independencia y crecimiento personal.

Conclusiones

Tanto los materiales como las técnicas didácticas utilizados lograron adaptarse para poder abarcar de forma completa los contenidos del curso en *Higiene y manipulación de alimentos del INA* y que las personas participantes cumplieran con este requisito. Cabe destacar que, a partir de la experiencia anterior, se les realizaron más ajustes a los materiales y a las clases teóricas que se les brindaban a los/las estudiantes; se hizo énfasis en lo visual de manera que, mediante imágenes y ejemplos, se les pudiera dar más claridad a los conceptos teóricos, sobre todo en los temas más complejos como tipos de contaminantes, temperaturas internas de cocción y limpieza y desinfección.

Este proyecto busca ofrecer una oportunidad para la población con discapacidad cognitiva y contribuir, de alguna manera, a impulsar las habilidades y las capacidades con que cuentan estas personas, al ajustarse a sus características y necesidades de aprendizaje. Cabe rescatar que el área de alimentos y bebidas es uno de los espacios laborales donde más fácilmente pueden incursionar las personas en condición de discapacidad. Desde este punto de vista, el proyecto tiene un impacto sustancial para la población participante, ya que le ofrece una herramienta educativa que le permite cumplir con ciertos requisitos y, de esta manera, facilitar su incursión a un ambiente laboral.

El tema de la educación inclusiva se discute desde hace mucho tiempo; sin embargo, todavía son reducidas las oportunidades educativas y laborales que se le brindan a la población en condición de discapacidad. En el ámbito de la docencia, el proyecto abre un espacio educativo en el que, a través de la innovación de las técnicas didácticas, de los materiales y de las actividades desarrolladas, las personas con discapacidad intelectual son capaces de aprender e interpretar conceptos e ideas relacionadas con la higiene y la manipulación de alimentos, la salud y la nutrición, y en el que el/la docente funge como un facilitador/a para que estas participen activamente y vayan construyendo por sí mismas el conocimiento.

A partir de los aprendizajes obtenidos con el proyecto, se han eliminado los estereotipos en que usualmente se engloba a las personas en condición de discapacidad y, más bien, se ha fortalecido la visión de que pueden insertarse a la sociedad de una forma productiva y proactiva. Desde la docencia, esto permitió ampliar la visión de aprendizaje en la búsqueda para hacerlo inclusivo, pero no solo al pensar en el tema de discapacidad sino al tomar en cuenta las diferencias que tenemos todas las personas. Estas diferencias no solamente son físicas, pues somos individuos únicos y, por lo tanto, analizamos, interpretamos e interiorizamos de manera diferente la información que se nos brinda. Esta razón fue lo que llevó a ampliar las técnicas didácticas utilizadas en el curso e incluir no solo actividades teóricas sino también prácticas, videos, discusión y visitas guiadas, lo cual permitió que el estudiantado tuviera diversos espacios para aplicar y comprender los conceptos relacionados con la higiene y la manipulación de alimentos.

Aprendizajes y recomendaciones

- Adquisición de valores como la responsabilidad, el compromiso y la dedicación, los cuales son im-

portantes para desenvolverse de una forma efectiva en el ambiente laboral.

- Descubrimiento de las capacidades propias, ya que, a través del trabajo continuo y del desarrollo de las actividades individuales, los estudiantes eran conscientes de su progreso y de los conocimientos que fueron capaces de adquirir y reproducir.
- Respeto hacia las diferencias entre las personas, ya que, a pesar de que no todos los/las estudiantes avanzaban al mismo ritmo, esto no fue motivo de molestia ni de burla, sino que más bien siempre se ayudaban y se daban apoyo entre sí.
- Cambiar la concepción de "pobrecitos" y de "no puede" hacia las personas en condición de discapacidad ya que, por el contrario, se les deben dar herramientas que les permitan desenvolverse educativa y socialmente, de manera que puedan disfrutar plenamente y con los mismos derechos que todas las demás personas. El mundo debe ser un lugar inclusivo y es trabajo de todos/as lograrlo.
- Desde la educación, se deben abrir más espacios para la incorporación de personas en condición de discapacidad, al ser conscientes de que se deben realizar ajustes y que estos no siempre dan los resultados esperados. Sin embargo, esto no significa que el proceso fracasó, sino que se deben buscar otras alternativas e innovar las técnicas de enseñanza.
- Involucrar a los familiares de los/las estudiantes, ya que, en muchas ocasiones, es en los hogares donde se potencian limitaciones y estereotipos para las personas en condición de discapacidad. Es importante que sean conscientes de las capacidades que estas personas jóvenes tienen, de qué son capaces de hacer y del potencial que tienen para aprender y desenvolverse como cualquier otra persona en todos los ámbitos de la sociedad.
- Promover, a nivel de la universidad, el desarrollo de proyectos de investigación lo cuales permitan la generación y la adaptación de materiales y tecnologías accesibles y que tomen en cuenta que este es un espacio para la generación de conocimiento. Además, a través de proyectos de Acción Social, SE DEBE concientizar a la sociedad sobre el tema de la inclusión y DE la accesibilidad para todas las personas y dejar claro que, aún en condiciones de discapacidad, las personas pueden desempeñar roles activos, ser productivas y especializarse académicamente para contribuir al crecimiento del país.

Referencias

Instituto Nacional de Aprendizaje. (s.f). Información general. Recuperado de: http://www.ina.ac.cr/faq/

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2011).

Población total por condición y tipo de discapacidad, según sexo y grupos de edad. Recuperado de: http://www.inec.go.cr/buscador?buscar=discapacidad

Jara, Óscar. *La Sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ed. Alforja, San José Costa Rica, 2012.

Jara, Óscar. «Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias». *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. San José, Costa Rica, (s.f). Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jiménez, Rodrigo. *Las personas con discapacidad en la Educación Superior*. Fundación Justicia y Género. San José, Costa Rica, 2002.

Katz, Gregorio. y Lazcano-Ponce, Eduardo. «»Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Publica Mex*. 50 (2) (2008):132-141.

Ministerio de Salud. (2019). Capacitadores en higiene de alimentos. Recuperado de: https://www.ministerio-desalud.go.cr/index.php/manipulacion-de-alimentos
Organización Internacional del trabajo. (2019). Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/institución-miembro/instituto-nacional-aprendizaje-costa-rica-ina

Organización Mundial de la Salud (OPS). (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf?ua=1
Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Ministerio de Salud. (2004). La discapacidad en Costa Rica: *Situación actual y perspectivas*. OPS. San José, Costa Rica.

Páez, Paola. y Arendt, Susan. «Managers' Attitudes Towards People with Disabilities in the Hospitality Industry». *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*. 15(2) (2014):172-190.

Pastor, Carmen.; Sánchez, Manuel. y Zubilaga, Ainara. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Ramírez, Marcela. «Las dimensiones de accesibilidad en la universidad de Costa Rica sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género». *Rev. Reflexiones*. 90 (2) (2011):71-88.
Universidad de Costa Rica. (2017). Proyecto de inclusión de personas con discapacidad cognitiva a la educación superior. Recuperado de: http://www.proin.ucr.ac.cr/

Radioandante: comunicación comunitaria en Guacimal, Puntarenas

Introducción

Gloriana Rodríguez Corrales[142]

Sentarse frente al papel para reflexionar sobre la sistematización da casi tanto miedo como escuchar las necesidades de una comunidad y accionar un proceso entorno a ello.

> Sentarse frente al papel para dibujar la experiencia da casi tanto miedo como la primera sesión de trabajo en cualquier comunidad.
>
> Sentarse frente al papel para discutir nuestras rutas metodológicas da casi tanto miedo como ponerlas en práctica.
>
> ¡Bendito miedo!

Y es precisamente, a pesar de él, con él o por él que logramos imponernos ante nuestros propios límites y a nuestras dificultades. La primera llamada para este artículo consistía en sistematizar una experiencia de Acción Social de la Universidad de Costa Rica en la cual hubiéramos participado. Será fácil... decían, pero la realidad es que no lo fue porque, de camino, nos encontramos que para contarnos era necesario explorarnos y por allí empezará esta sistematización.

Radioandante: proceso educativo-dialógico de comunicación comunitaria fue un proyecto vigente entre 2017 y 2018 y se basó en el desarrollo de una propuesta pedagógica dialógica de comunicación comunitaria para la comunidad de Guacimal en Puntarenas.

Ahora bien, para este artículo nuestro objetivo de sistematización será analizar las metodologías que fueron usadas en el transcurso de los talleres del proyecto de Acción Social Radio-andante (UCR-Sede del Pacífico), para una comprensión de la experiencia y el fortalecimiento del proceso colectivo.

Utilizamos, como fuentes de información, el programa del curso, las listas de asistencia, la planeación de los talleres 1, 2, 3, 4, 5 y 6, las memorias escritas, la memoria de los dibujos de los talleres, el material didáctico, los audios, las fotografías, los textos de las tareas de los talleres, los mensajes del grupo de "Comunicador@s Guacimal" de la plataforma de WhatsApp y, finalmente, una plenaria grupal de reconstrucción del proceso.

142 Comunicadora social.

Puntos de partida

Acción Social: ¿acción? ¿social?

Durante la década de 1970, el mundo experimentó una incómoda verdad: la gente estaba cansada de la fragmentación ideológica, de la mutilación de cuerpos y de la aniquilación de la vida. Con ello, germinaba una nueva semilla para los movimientos sociales de Occidente y se consolidaba un parteaguas para América Latina.

Las personas se miraban a los ojos y se tomaban de las manos, cantaban a todo pulmón "Gracias a la vida que me ha dado tanto"[143] o "Búsquenme donde se esconde el sol / donde exista una canción / Búsquenme a orillas del mar / besando la espuma y la sal"[144]. o entonaban en el eco del viento "A desalambrar, a desalambrar/ que la tierra es nuestra / tuya y de aquel / de Pedro y María / de Juan y José"[145]. Eran, sin duda, nuevas voces que presagiaban nuevos sueños.

América Latina soñó, Costa Rica también lo hizo y, como parte de estos caminos de esperanza, la Universidad de Costa Rica planteó, en el III Congreso Universitario en octubre de 1973, una universidad sin muros, la cual desbordaba sus pupitres y era espacio de diversos saberes. Así, con ese marco, se constituyó Acción Social como uno de los pilares fundamentales de trabajo.

Acción Social (AS) se propone como una posición política-educativa que desafía las ideas tradicionales y positivistas de la construcción de los conocimientos. AS les otorga un grado supremo a los saberes colectivos, al conflicto, a la adaptabilidad, a las tensiones, a las transformaciones, a la propuesta de soluciones alternativas de conflictos, a la prueba-error, al qué dirán, al tiempo y a los tiempos. AS se vincula con el compartir y con el accionar crítico y colectivo, con el fin de darle valor a cada palabra, sentimiento y senti-pensamiento.[146]

AS nos permite tener los pies sobre la tierra y trabajar por la universidad que debemos ser, aquella que es de las comunidades. Además, Acción Social es uno de los caminos que tiene la Universidad de Costa Rica para crecer en el contexto actual y para crear su propio conocimiento y dejar de repetir las fórmulas de las otredades; esto a través de su vínculo comunitario y pensarse fuera de las paredes, del cemento y de la comodidad. Si ahora hacemos UNI-versidad la propuesta sería hacer MULTI-versidad,como señalaron Edgar Morin y otras personas pensadoras y senti-pensadoras.

Con esta reflexión sobre la AS, Radioandante llegó a la comunidad de Guacimal.

La construcción de un proyecto comunitario

El vínculo con esta comunidad comenzó a mediados del año 2016, cuando algunas personas líderes locales del espacio comunitario Centro Demostrativo de Sostenibilidad le solicitaron a la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica un curso de comunicación para la comunidad.

143 Canción: "Gracias a la vida" de Violeta Parra, 1966.

144 Canción: "El país de la libertad" de León Gieco, 1973.

145 Canción: "A desalambrar" de Daniel Viglietti, 1969.

146 Varios. *Manifiesto de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica*. (San José, Costa Rica, 2016). URL: https://accionsocial.ucr.ac.cr/quienes-somos/procesos-reflexivos/manifiesto-accion-social.

Pero ¿dónde queda esta comunidad? Guacimal es el distrito 7 del cantón central de Puntarenas de la provincia de Puntarenas en Costa Rica. Está compuesto por 1100 habitantes aproximadamente[147] y cuenta con una extensión de 106 kilómetros cuadrados, aproximadamente.

En el primer taller de comunicación, se realizó un diagnóstico participativo, el cual evidenció que la comunidad de Guacimal estaba sensibilizada y consciente de la importancia de la comunicación.

La historia se remonta al año 2010, cuando la comunidad, en compañía de algunas organizaciones ambientalistas, se entró en pugna con el Gobierno para impedir la entrada en vigencia de un proyecto sobre la cuenca del río Guacimal y Veracruz, lo que permitiría usar su agua para riego de pasto para ganadería[148]. La defensa del río fue la defensa del agua para la vida,el consumo humano, los ecosistemas y los manglares costeros; además, se buscaba proteger el río y su sentido y significación culturales.

En este marco, y a través de la lucha, muchas vecinas y vecinos se dieron cuenta de la importancia del derecho a la comunicación, de la problemática del acceso a los medios, de la urgencia de medios comunitarios de comunicación, de la necesidad de saber las técnicas de trabajo en audio, visual, audiovisual, multimedial y escrito e, incluso, de conocer las técnicas para una comunicación más asertiva a nivel interpersonal.
La comunidad, en su proceso de lucha, tuvo que hacer uso de su derecho de libertad de expresión, de información y de comunicación y, por supuesto, las personas advirtieron la importancia de conocer las herramientas de la comunicación para su comunidad.

Por ello, en junio de 2016[149], el diagnóstico comunicacional evidenció la urgente necesidad de trabajar estos 3 ejes:

> 1- Fortalecer las herramientas y las capacidades instaladas para lograr una mejor comunicación a lo interno de las organizaciones de la comunidad.
>
> 2- Impulsar la importancia del derecho a la comunicación de las comunidades a través del trabajo con distintas plataformas de comunicación.
>
> 3- Propiciar mejores condiciones de comunicación para las relaciones interpersonales de quienes viven en la comunidad.

De esta manera, se imaginó el proyecto Radioandante, que proponía talleres colectivos sobre herramientas de comunicación comunitaria y la elaboración de materiales comunicacionales en relación con la memoria del proceso de lucha y defensa del río y su contexto actual. Ahora bien, no se deseaba que todo este conocimiento se acabara cuando se concluyeran los talleres en Guacimal, sino que el trabajo pudiera ser replicado por las personas de la comunidad hacia otras personas de la misma comunidad o bien para que

147 Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y Estado de la Nación (2013). *Indicadores cantonales*. URL: https://www.estadonacion.or.cr/images/stories/biblioteca_virtual/otras_publicaciones/Indicadores-Cantonales-FINAL-PUNTARENAS.pdf

148 Para más información: http://www.nacion.com/nacional/Vecinos-Guacimal-Puntarenas-batalla-proyecto_0_1421658000.html,http://informa-tico.com/7-01-2016/vecinos-guacimal-puntarenas-salen-calle-defender-recurso-hidrico, http://www.nacion.com/nacional/infraestructura/Vecinos-Guacimal-ganan-proyecto-riego_0_1549645072.html

149 Gloriana Rodríguez. R*ecopilación de memorias de los talleres*. (Material inédito, 2016).

fueran gestoras de comunicación en otras comunidades de la región o en cualquier parte del mundo.[150]

De este modo, Radioandante fue un sueño compartido y es por ello que, a finales del año 2016, se visitó a la comunidad para exponerle el proyecto e invitarla a participar a partir de enero de 2017.

¿Quiénes participaron?

Para que toda la comunidad de Guacimal participara en el proyecto, se invitó a las diversas organizaciones comunitarias y se presentó el proyecto en varias reuniones de la comunidad. Además, se motivó muy enérgicamente a la población joven para que formara parte en el proceso, ya que solo se solicitaban los siguientes requisitos: comprometerse con el proyecto durante 2 años y tener muchas ganas de trabajar con la comunidad.

De esta manera, Radioandante fue integrado por 11 participantes cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 65 años. Sus ocupaciones dentro de la comunidad variaban, pues algunas personas pertenecían al Centro Demostrativo de Sostenibilidad, otras eran representantes de la asociación, de la feria comunal o del movimiento comunal y otras representantes del grupo comunitario en defensa de los ríos y del recurso hídrico. Sin embargo, todas compartían un vínculo y una pasión por las labores en la comunidad.

Horizontes: ruta metodológica

Radioandante contó con un proceso metodológico que está inspirado en las epistemologías del sur y la ecología de los saberes, propuestas por Boaventura de Sousa Santos, y la Educación Popular planteada por Paulo Freire. Estas explican cómo cada comunidad y cada persona tiene conocimientos que deben ser valorados y fortalecidos a través del compartir; la educación popular propone la no existencia de jerarquías de conocimiento y, por el contrario, invita a explorar formas alternativas para aprehender y aprender.

Así, partimos de un modelo de comunicación relacional y dinámico, que se produce y reproduce en red y prioriza sobre las relaciones de las personas y las comunidades. Como Mario Kaplún asegura:

> La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales. Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.[151]

Por tanto, si la comunicación se basa en las relaciones y en el intercambio, la propuesta pedagógica debe partir de la construcción de espacios donde esta se pueda construir desde las formas de interlocución y de vinculación de la comunidad y donde los lazos y las redes comunitarias se respeten y se articulen de acuerdo con sus necesidades y no con las derivadas de la institucionalidad.

De hecho, el proyecto partió de una necesidad comunitaria, pues fueron sus habitantes quienes identificaron las herramientas de la comunicación como aliadas para conocerse más como comunidad y, de

150 Comunidades de Aprendizaje (2016). *Aprendizaje* dialógico. Disponible en https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/2_Aprendizaje-dialogico.pdf

151 Mario Kaplún. La comunicación de masas en América Latina. (Bogotá: Editorial Educación Hoy, 1973). Disponible en: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_mario_kaplun.htm

esta manera, crear un proyecto común en colectivo que les ayudara a ser más fuertes y valientes.

Cuando se pensó en Radioandante se pensó en andar, andar un rato con la teoría y otro con la práctica, se pensó en que podríamos andarnos a nosotros/as, en descubrirnos como comunicadoras y comunicadores.

Por tanto, al principio, el taller se planteó en dos partes: los primeros 6 meses se desarrollaría la teoría y en los 6 meses siguientes, la práctica. Además, se abordaron todas las técnicas comunicacionales posibles: escritura, radio, fotografía, video y redes sociales.

¿Por qué se dividió tan categóricamente el taller? La intención no era separar los conocimientos, pues la teoría se iba a abordar desde la Educación Popular, con lo cual se podía compartir saberes y se plantearía el aprender-haciendo. Sin embargo, pareció fundamental dejar que durante estos 6 meses se asentara la identidad del grupo y la disciplina con el taller, así como se buscaban las claves de nuestra personalidad como personas comunicadoras.

Ahora bien, se partió del concepto de la comunicación como una herramienta de transformación, lo cual se basa en la pedagogía de la Educación Popular. Así,se partió desde el proceso educativo basado en los lenguajes, los estilos y los contenidos, pero, sobre todo, en la apertura y la solidaridad de la escucha y la emisión de mensajes de forma respetuosa y directa y en la construcción de mensajes autónomos, amorosos y críticos (pasar de una recepción pasiva a una activa y de una emisión invisibilizada a una apropiada de su voz/recursos/herramientas).

Fuente: Angélica Castro. Encuentro de mujeres puntarenences. (Mayo, 2018).

La comunicación se entendió como un proceso de compartir e intercambiar todo tipo de información (ideas, sentimientos, pensamientos, conocimientos, saberes y sentires) entre personas, comunidades e instituciones mediante la práctica de una escucha activa y asertiva y la maximización de los sentidos, ya que la comunicación es multidireccional y decodifica muchos lenguajes.

De esta manera, la educación sería para Radioandante el proceso permanente de "extraer lo que está adentro", lo cual implicaría cuestionar, pensar, crear y hacer emerger lo que se tiene, con altos componentes de creatividad y adaptabilidad. En resumen, la ruta educativa en comunicación buscó:

1- Generar procesos en los cuales las comunicadoras y los comunicadores manejaran los lenguajes desde la inclusión y la diversidad.
2- Evidenciar la importancia de la comunicación interna y externa de las comunidades.
3- Pensar en la comunicación como un eje transversal e indispensable de cualquier proceso educativo,pues todas las personas deben comunicarse y vincularse con otros seres humanos, comunidades y pueblos.
4- Transformar a las personas receptoras,emisoras, críticas, amorosas y autónomas.
5- Ser dialógicos/as es decir, el conocimiento adquirido podrá ser transmitido por las personas en otros espacios, lugares o comunidades.

La propuesta de nuestros primeros 6 meses de teoría se agrupó en módulos de la siguiente manera (la expectativa):

Taller	Fecha	Actividades por realizar	Herramientas
1	25 de enero	Act. 1: En parejas, empezaremos contando nuestras historias personales durante 15 minutos y luego intercambiamos con la otra persona. En plenaria, ¿cómo me siento al contar y al escuchar?, ¿cuál posición me gusta más?, ¿cuál es la importancia de la palabra? y ¿cuál es la importancia de nuestras historias? Act.2: Nos miramos a los ojos durante 10 minutos. Plenaria: ¿qué me genera la actividad?, ¿cómo me siento? y ¿mirarnos a los ojos de la comunidad? Act.3: Presentación del taller con los materiales, las preguntas, las dudas y los comentarios.	Empezamos con la primera herramienta que tenemos: nuestra palabra. Nivel: interpersonal.
2	15 de febrero	Act. 1: Entrevista a una persona de la comunidad. Act. 2: Escribir colectivamente una nota sobre una entrevista a una persona de la comunidad. Plenaria de grupo. Act. 3: Rompecabezas con tips para la escritura.	Entrevista a una persona de la comunidad que destaque en el ámbito de la gastronomía.
3	8 de marzo	Act.1: Herramientas para hacer radio. Cabina de radio en Guacimal. Act.2: Entrevista a personas de la comunidad. Act.3: Plenaria sobre los procesos de radio comunitaria.	Entrevistas a personas de la comunidad que puedan relatar historias, anécdotas o leyendas.

Módulo 2. Botiquín de soporte avanzado de la persona comunicadora

Taller	Fechat	Actividades por realizar	Herramientas
4	29 de marzo	Act.1: Mirar fotografías varias de Puntarenas para determinar elementos de la praxis fotográfica. Act.2: Ver videos y determinar el arte fotográfico. Act.3: Plenaria de conceptos y pensar ideas colectivas para fotografías en Guacimal.	Posibilidad de toma de fotografías en la feria y en los senderos.
5	19 de abril	Act.1: Ver largometraje. Act.2: Plenaria de elementos de video. Act.3: Planear ideas para video colectivo.	Conversar sobre el tema de vida saludable en Guacimal.
6	10 de mayo	Act.1: Conceptos de las redes sociales a partir de los sociodramas. Act.2: Plenaria de lo visto y la experiencia propia con las redes sociales. Act.3: Plan estratégico para las redes sociales de Guacimal.	Posibilidad de trabajo con la comunidad en redes sociales relacionadas con el deporte.

Módulo 3. Planificación de la comunicación

Taller	Fechat	Actividades por realizar	Herramientas
7	31 de mayo	Act.1: Juego sobre las dinámicas de situaciones y contextos comunicacionales. Act.2: Plenaria de grupo sobre el tema. Act.3: Análisis del contexto/situaciones en la comunidad de Guacimal.	Elegir colectivamente el caso común de estudio.
8	21 de junio	Act.1: Dinámica de debate de temas importantes. Act.2: Colectivamente elegir un proyecto y los principales ejes. Act.3: Presentar una propuesta interactiva con los pasos a seguir.	Casos colectivos para análisis y propuestas.
9	12 de julio	Elaborar un plan de acción sobre los productos comunicativos del taller de Radioandante.	Posibilidad de trabajo con la comunidad en redes sociales relacionadas con el deporte.

*Módulo 4. Escuchar, escuchar y escuchar… pensar en comunicación. EJE. Personajes de la comunidad (historias de vida) ***

Taller	Fechat	Actividades por realizar	Herramientas
10	9 de agosto	Práctica de entrevista 1. Actividad en la comunidad.	Elección colectiva
11	30 de agosto	Práctica de entrevista 2. Actividad en la comunidad.	Elección colectiva
12	20 de setiembre	Práctica de entrevista 3. Actividad en la comunidad.	Elección colectiva

Módulo 5. ¡Al agua patas y patos!

Taller	Fechat	Actividades por realizar	Herramientas
13	11 de octubre	Elaborar proyecto colectivo de comunicación 1.	La experiencia
14	1 de noviembre	Elaborar proyecto colectivo de comunicación 2.	La experiencia
15	29 de noviembre	Presentación de proyectos.	Actividad para la comunidad

Pero, los ir y venir nos llevaron por otros caminos (la realidad):

Cuadro X

Fecha	*Actividad*	*Personas*	*Objetivo*	*Metodología*
25-01-2017	Primer taller	9	Introducción al taller, logística y romper el hielo. Temática: importancia de la palabra y la escucha.	Mirarse a los ojos, presentación de programa (qué esperan aprender: ejercicio), contarles historias a las personas, escribir un día en la comunidad (¿cómo hacerlo comunicativo?) y plenaria. Tareas: bitácora.
15-02-2017	Segundo taller	11	La escritura, posibilidad de comunicación.	Ejercicio de respiración. Entrevista colectiva a doña Juana. Leímos un poema de Virginia Grütter. Explicación de algunos elementos sobre el lenguaje escrito: qué quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.
8-03-2017	Tercer taller	9	Analizar en profundidad la posibilidad de radio.	Entrevistas a Célimo Loría y para ello elaboramos las preguntas en grupos. Plenaria y juego yo-ha-ku.
29-03-2017	Cuarto taller	8	Taller sobre los elementos de fotografía.	Presentación de otro proyecto "Consultorios comunitarios". Trabalenguas. Principios de fotografía y ver las tareas que enviaron por whatsApp.
19-04-2017	Quinto taller	8	Principios sobre video.	Proyección de "La abuela grillo" y desarrollo de conceptos. Plenaria.
10-05-2017	Sexto taller	6	Redes sociales.	Plenaria de lo avanzado y discusión sobre la Feria de Acción Social y el Encuentro.
31-05-2017	****	2		Actividad de café con las 2 personas que asistieron.

Entonces: ¿cuáles fueron las crudas verdades y las diferencias más significativas entre la expectativa y la realidad?

Durante la elaboración de cada módulo y sus talleres, no se contemplaron los elementos sorpresa o su contingencia; por ejemplo, la entrada de la estación lluviosa que les impedía a las personas salir de sus casas; el servicio de internet intermitente; los atrasos de las personas; el trabajo u otros estudios. No obstante, la primera versión (expectativa) nos permitió ser flexibles y adaptarnos a las nuevas condiciones.

La lógica de los talleres era ir de lo más cercano a lo más lejano o de la técnica contenida en lo cotidiano a lo más tecnológico. Así, nuestra ruta empezó por mirarnos a los ojos y contarnos nuestra historia. Luego continuó con la vecina y el vecino, quienes nos compartieron historias guardadas en el fuego del fogón y abrazadas en la ternura de sus palabras.

Después, avanzamos hacia nuestra mirada ante el mundo y hacia la del/de la otro/a en el lente. La tecnología medió para contar historias en radio, fotografías o videos, pero ¿cómo lo hicimos?

El camino: la pedagogía del amor

Metodológicamente, para la realización de los talleres fue muy importante comprender las diversas dimensiones y las vinculaciones de la comunicación en el entramado cultural de las interlocuciones de la comunidad, así como las dinámicas, la red de relaciones y de deseos y las necesidades de esta.

Coincidimos con Dulce García[152] en pensar la comunidad como "un mundo de textos y contextos, relaciones complejas dentro del tejido social, es un ir y venir constante desde el mundo doméstico y privado de la vida cotidiana de las personas a las esferas de lo público"[153]. Es por ello que las actividades planteadas mostraron mucho respeto por el contexto de las personas y, por eso, fueron abiertas y flexibles y permitieron ir descubriendo el camino con diversas herramientas.

Los juegos nos permitieron sentarnos al margen y salirnos de la norma de una educación sin goce: "desescolarizada y está al margen, aunque no necesariamente adversa, al sistema oficial. Por estar centrada en la situación concreta de los usuarios, tiende a las adaptaciones locales, a la creación y adecuación de todo el currículo o de partes significativas del mismo. Es susceptible de cambios y giros coyunturales"[154]. El juego permitió el encuentro y descubrir a la otra persona en una situación similar a la propia, en complicidad, pero también en acción.

Las herramientas de comunicación se situaron desde la construcción entre nosotras y nosotros, las experiencias, los saberes, los sentires, lo cotidiano y lo colectivo. Las entrevistas a personas de la comunidad permitieron un encuentro con lo que somos o creemos ser y ver hacia dentro, desde lo conocido, para reconocerlo desde otra mirada, para reconocernos:

La capacidad de llegar al otro y de abrir caminos a su expresión. No se trata aquí de estridencias o de exhibicionismos discursivos, sino de esa comunicación simpática en la intimidad del acto pedagógico. La comunicabilidad da lugar a la alegría de trabajar juntos, al intercambio, al fluir del discurso, a las ocurrencias, a los juegos de palabras... Y también a la búsqueda de un concepto, al enfrentamiento y la resolución

152 Dulce García. La Pedagogía de la Educación en la Comunicación Radiofónica Popular (IRFA, Venezuela, 2002)

153 Dulce García. La Pedagogía de la Educación en la Comunicación Radiofónica Popular (IRFA, Venezuela, 2002)

154 Dulce García. La Pedagogía de la Educación en la Comunicación Radiofónica Popular (IRFA, Venezuela, 2002)

de problemas, al procesamiento de la información necesaria para profundizar en un tema.[155]

Los ejercicios realizados durante las sesiones se establecieron sobre tres principios: ser participativos, plurales y críticos. Así, mirarse a los ojos, contar las historias personales, la bitácora, las entrevistas colectivas, el Facebook-mural-conjunto y las prácticas elaboradas responden a ello.

Participativa: que la relación entre los emisores y sus audiencias sea lo más horizontal posible para que exista un verdadero diálogo y las personas se sientan involucradas como interlocutores/as protagónicos/as y como ciudadanos/as.

Plural: en cuanto a las diversas corrientes y tendencias políticas, ideológicas, afectivas y culturales, lo que supone involucrar en la comunicación a las diversas fuentes y a los sujetos que representan múltiples pensamientos y realidades, sin excluir a ninguno/a.

Integral: que tome en cuenta al individuo como sujeto racional, emocional y trascendente, quien parte de sus propios intereses, necesidades, gustos, realidades, hábitos y expectativas de todo tipo.

Crítica: que estimule el razonamiento, el análisis, la polémica, la argumentación y el debate como mecanismos de aprendizaje".[156]

El tipo de comunicación promovido por todas las personas participantes estimuló a que quisieran conocer más acerca de la comunicación, de su propia vinculación con el entorno comunicativo y sobre los desafíos que esta implica. Así, en esta búsqueda de una comunicación inclusiva y diversa, se destacaron los ejercicios de conexión con el/la otro/a: mirarnos a los ojos, entrevistas compartidas, juegos de cuentos colectivos, ejercicios corporales, entre otros.

El grupo de comunicadoras y comunicadores de Radioandante evidenció la comunicación como herramienta para construir en comunidad, al enfocar su atención en la revalorización de las personas y estimular el uso de productos de comunicación alternativos, educativos, informativos y entretenidos que contribuyeron al redescubrimiento de la persona y de sus capacidades, así como al apoyo de la organización comunitaria en relación con el compromiso, la comprensión y la empatía social.[157]

Ahora bien, los ejes temáticos que las personas participantes priorizaron desde cada uno de los ejercicios se vincularon con los intereses comunitarios: participación comunitaria, desarrollo local sustentable, historia e identidad cultural y regional, valores, derechos humanos, salud, agricultura, sustentabilidad, género, familia, ecología y ambiente.

Puntos de llegada: ¿llegada?

El punto es el suspiro de la línea quizá como el suspiro de Sísifo cada vez que empuja la piedra montaña arriba, pero la piedra cae al igual que otra línea puede dibujarse a partir de nuestro punto. Por esta razón, no hay una única llegada, solo suspiros donde podemos aparcar momentáneamente y reflexionar sobre la experiencia y el camino.

155 Daniel Prieto. La Vida Cotidiana. Fuente de producción radiofónica. Asociación Católica para la Radio y la Televisión. (Quito, Ecuador, 1994)

156 ALER. Un nuevo horizonte teórico para la Radio Popular en América Latina (Quito, Ecuador, 1996)

157 Gloriana Rodríguez. "Material de plenaria colectiva Radioandante" (2016). Material inédito.

Comunicación consciente: suspiros de aprendizaje

Cuando se ha luchado por lo que se ama y cuando se cuida lo que se ama es más sencillo construir puentes. Eso, precisamente, fue lo que pasó con la comunidad de Guacimal: se luchó por el río, se protegió el agua para la vida y se pulieron todas las herramientas posibles; así, las cicatrices de la lucha en Guacimal y sus alrededores son las señales de vida de la organización comunitaria, de una memoria que no se toca, no se borra y no se acaba.

El taller de comunicación permitió visualizar que los hilos de la memoria no necesariamente deben quedar en la comunidad, sino que pueden volar y que es necesario que vuelen. En nuestro caso, lo hicieron a través de los diversos productos de comunicación (programas de radio, materiales escritos y transmisiones en vivo) y esta es la sensación cuando nos sentamos a discutir sobre nuestro proceso de comunicación en la plenaria de sistematización colectiva.

Durante esta plenaria, se evidenció que la metodología propicia que las personas participantes discutan su derecho a la comunicación, no como un berrinche, sino como un suspiro, como una conclusión de su lucha por el río y, también, como una conclusión de la exclusión que se vive, pues se saben capaces de comunicar, pero ¿dónde están los medios para hacerlo?

La utilización de la metodología de la ecología de los saberes nutrió mucho los espacios, pues fueron encuentros de un dar y recibir recíprocos. La experiencia de la comunidad dotó de contenido el espacio de discusión: la lucha externa, las pugnas de la comunicación, las rencillas internas, la división de la comunidad entorno al conflicto y la comunicación asertiva post-conflicto. Se hicieron visibles preguntas como: ¿qué es exactamente lo que queremos comunicar ahora que no hay conflicto?, ¿cómo hacer una comunicación que incluya y beneficie a la mayoría de la comunidad?, ¿qué no queremos repetir de los patrones comerciales?, ¿cómo encontramos nuestra personalidad? y ¿para qué sirve la comunicación en Guacimal?

Los talleres teóricos permitieron también la potencialización de los recursos con los cuales se contaba, pues la comunicación fue vista como una serie de acciones organizadas que permitieron cumplir con una intencionalidad más eficientemente y para las que son vitales la planificación y la claridad de ideas. Se tiene claro que la comunicación se puede trabajar desde diversos lenguajes, lo que ayuda a tener una mejor comprensión del contexto comunitario, local y comunicacional.

Los medios y las herramientas valorados en las sesiones teóricas ayudaron a matizar el mundo de la comunicación en su diversidad: la fotografía, el video, la escritura o la radio, la comunicación cara a cara; todos lenguajes diversos y ritmos propios, todos al servicio y todos perfectamente adaptables a nuestros contextos.

Sin duda, las actividades abrieron la posibilidad de aprehender la comunicación más allá de una emisión y una recepción. Por ejemplo, en la sétima sesión (de sistematización), cuando nos preguntamos qué es comunicación, algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- La comunicación es diversa, flexible y divertida como las metodologías para poder transformarla.
- Comprender que el lenguaje y la comunicación trascienden y transforman.
- Puede mejorar o perjudicar las relaciones interpersonales.
- Es una herramienta de lucha y revolución.
- Es amorosa por el respeto a la diversidad y la inclusión de todas las ideas.
- La comunicación sería imposible sin el debate.

Asimismo, las discusiones permitieron la reflexión sobre cómo la comunidad utiliza sus medios internos de comunicación para establecer las interacciones y las formas en las que pueden solucionarlas. La metodología abordada posibilitó abonar la idea de sabernos dueñas y dueños de nuestros medios de comunicación, de saber que las herramientas y las técnicas las podemos aprender en todo momento, pues todas las personas somos capaces y tenemos habilidades sociales diversas para la comunicación que enriquecen las interacciones.

La figura de la profesora vista como una aprendiz-facilitadora potenció el encuentro del espacio desde los lugares más horizontales, ya que había cabida para todas las preguntas y se escuchaba todas las propuestas. La relajación y el encuentro amistoso cada tres semanas posibilitó el aprendizaje, pues se sintió un espacio más íntimo, más seguro. La inmersión de esta aprendiz-facilitadora en otras actividades de la comunidad, como ferias, encuentros y reuniones, propició un ambiente nutricio para el intercambio de ideas y del sentir, ya que estaba allí no solo para cumplir su horario, sino para construirse en comunidad.

El espacio de aprendizaje fue amoroso, pues se concibió desde la paciencia del aprender, la sabiduría del tiempo como catalizador de las herramientas duraderas, el arar con tranquilidad, la resistencia a la presión de hacerlo todo ya y la resistencia a la comunicación extractiva y voraz, lo que le da paso a un tiempo nuevo de comunicación y confabula para la creación de nuevas temporalidades y personalidades de comunicadoras y comunicadores, lejos de "deadlines" e informantes, y más cerca de procesos y personas.

Experiencias como la de Radioandante posibilitan que la universidad se piense en sus diversidades y en sus interacciones con las comunidades, las cuales son su razón de ser. La acción social sigue siendo esa posibilidad de la universidad para construir conocimientos con accionares críticos desde el respeto profundo a los hilos tejidos de los saberes colectivos y ancestrales.

Es un reto hacer de la acción social una herramienta senti-pensante, con la que se negocien los tiempos comunitarios versus la praxis burocrática de la administración pública; se nutran los procesos educativos no formales y de educación popular; se cultive la paciencia para la construcción de conocimientos colectivos y horizontales; se reciban más insumos y recursos para conectar e interconectar las redes de trabajo y las comunidades y con la cual podamos discutir y discutirnos desde el respeto a todos los saberes.

Los suspiros limitados: existen espacios para la mejora

Ahí va el eterno Sísifo empujando la piedra montaña arriba, incansable y valiente. Asimismo, nuestra experiencia posee espacios desafiantes, pero vamos montaña arriba, mientras repasamos amorosamente los detalles y recolectamos en nuestra libreta las mejores maneras de llevar la piedra hasta la cima.

Si bien los talleres teóricos permitieron conocer más las técnicas y las herramientas de comunicación comunitaria, hubiera sido mejor no nombrar las sesiones como teoría y práctica desde un inicio, pues la separación dio alguna sensación simbólica de fragmentación de los contenidos; las sesiones teóricas resultaban más pesadas por el simple hecho de enunciarlas de esta forma.

Además, un aprendizaje importante fue plantear la comunicación cara a cara como elemento fundacional. Desde el inicio fue importante profundizar en técnicas para hablar en público, para desarrollar argumentos, plantear preguntas y respetar silencios vocales y corporales, ya que el módulo permitiría confiar más en las voces de las personas comunicadoras y su comunicación emocional y corporal y, quizá, este

tópico podría ser valorado como un eje transversal para todos los módulos planteados.
Otras condicionantes del proceso se relacionan con "agentes externos", lo cual quiere decir que ambas partes deben conocer o prever desde un inicio:

- No se puede borrar la dimensión institucional del proyecto, el cual incluye tiempos de la universidad, requisitos, papeleos y compromisos, entre otros. Así, los materiales de comunicación y la ejecución del presupuesto, tenían plazos establecidos, y las condiciones para realizar las giras, las cuales están sujetas a la disponibilidad de fechas o transportes.
- Los eventos naturales como la época de lluvias o similares pueden afectar la asistencia a los talleres.
- La falta de acceso a internet y las fallas de este en la comunidad dificultan los módulos de comunicación digital comunitaria.

Ahora bien, los "agentes internos" que jugaron en nuestra contra se relacionan con el tiempo. Los talleres implicaron que las personas tomaran de sus agendas espacios para ir a las sesiones, realizar las tareas y desarrollar habilidades, pero la vida es más compleja que un taller de comunicación y jugamos en paralelo con muchas condiciones y condicionantes de la vida, dell querer y del sentir de las personas participantes. Por tanto, es necesaria una buena dosis de paciencia y resiliencia para sostener un proceso universitario comunitario.

Metodológicamente, los juegos fueron muy importantes para la aprehensión de las diversas técnicas, pero en algunos momentos utilizamos técnicas clásicas, por ejemplo al explicar los planos fotográficos o las secuencias del video. Entonces nos preguntamos ¿cómo jugar siempre?, ¿cómo elaborar los materiales de aprendizaje-enseñanza para todos los rubros?, ¿tendríamos que hacer un proyecto solo para eso? y ¿se puede hacer sobre la marcha?

Del otro lado de la misma moneda, los juegos nos llevan a una mayor reflexión. La educación popular posibilita el aprendizaje pero, al ser esta tan diversa y lúdica, a veces puede hacer que la gente olvide la seriedad de lo que se está haciendo, ya que literalmente aprendemos riendo y eso, lamentablemente, no es lo común. Quizá hemos estado tan acostumbrados a una educación formal, que cuando desescolarizamos la educación y la desformalizamos tendemos a perdernos. Por lo tanto, sería importante explicar ampliamente la pedagogía desde donde nos estamos comunicando y, de ser necesario, deberíamos recordarlo durante todas las sesiones.

En esta misma línea, los ejercicios siempre fueron muy abiertos y diversos, pero hay que reconocer que quizá la libertad nos asusta, por lo que, al principio, debemos tener algunas prácticas con temas más concretos o dirigidos para poder ir arando el camino de la educación popular. Además, valoramos como necesaria una tropicalización "guacimaleña" de la Educación Popular.

Ahora bien, con el paso del tiempo, los lazos de amistad se comenzaron a tejer, lo cual permitió mayor apertura al diálogo, a la discusión y a la construcción colectiva, pero a la vez se hicieron más laxas las responsabilidades de las partes. Por lo tanto, es necesario destacar que desde el inicio hubo un compromiso que se sostuvo a lo largo del proceso.

Una de las formas llevadas a cabo para sostener la comunicación entre cada taller fueron las tareas, pero se convirtieron en debilidades al sentir que no eran parte del taller, ya que no se valoraron como posibilidades para enlazar conocimientos en medio de las sesiones; sin embargo, es necesario recalcar la constancia y la práctica de los ejercicios de comunicación. Además, se fomenta una coevaluación y se

sugiere que se utilice como aprendizajes en próximos procesos de esa naturaleza y que desde el inicio se planteen los 5 acuerdos de la comunicación que se extrajeron de esta sistematización:

1. La comunicación es práctica.
2. La comunicación es compromiso.
3. La comunicación implica tiempo.
4. La comunicación es auto-confianza o como podría decirse en jerga costarricense es "creérsela".
5. La comunicación no es un juego, pero "puedo aprenderla jugando".

La continua comunicación sensorial

El proyecto Radioandante fue un espacio para crecer y crear, por lo que la sistematización se circunscribe como un "estilo de vida" que permite detenerse en alguna experiencia, suspirar y tomar el respiro necesario para aprender de la experiencia vivida. No es un conocimiento acabado, ni un punto final, pero, sin lugar a dudas, nos dibuja un punto de partida y esto precisamente es su riqueza. De hecho, consideramos este análisis expuesto como una herramienta de creación que potencializó la segunda fase del proyecto, en el cual comunicadoras y comunicadores de Guacimal plasmaron sus conocimientos en documento llamado El burro y el banano: Manual de Comunicación Comunitaria.

Finalmente, la comunicación es una construcción colectiva que se define entre un conjunto de personas que interactúan con su entorno, contexto y coyuntura y que piensan y sienten desde sus múltiples sentidos. La comunicación se puede interpretar como lo que se huele, se prueba, se observa se escucha. Comunicar es la sinfonía de voces y silencios, de naturaleza y de máquina, es lo que se intuye pero no se supone, es la lágrima y la sonrisa, la complicidad y la camaradería, es la contradicción y el malentendido, es el conflicto y Sísifo con su piedra, es la resiliencia y la paciencia. Comunicar es finalmente lo que construimos vos y yo. Nosotras y nosotros

1 Adilia Solís Reyes, correo electrónico enviado a las personas estudiantes, 24 de abril del año 2017.
2 Adilia Solís Reyes, correo electrónico enviado a las personas estudiantes, 9 de mayo de 2017.

3 Estudiantes del Taller Integrado de Gestión y Práctica Sociológica I (SO-1014). Correos electrónicos enviados a Adilia Solís Reyes, (abril de 2017).

UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

VAS

Vicerrectoría
de Acción Social